

Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Katedra: Pedagogiky a psychologie
Studijní program: B7505 Vychovatelství
Studijní obor: 7505R004 Pedagogika volného času

MOŽNOSTI SEBEROZVOJE V
PSYCHO-SOCIÁLNÍCH HRÁCH NA KURZECH
PRÁZDNINOVÉ ŠKOLY LIPNICE
POSSIBILITIES OF SELF-ADVANCEMENT IN
PSYCHO-SOCIAL GAMES IN COURSES OF
PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE

Bakalářská práce: 09–FP–KPP– 40

Autor:

Miroslav Kněz

Podpis:

.....

Adresa:

Tyršova 549

542 24, Svoboda nad Úpou

Vedoucí práce: PhDr. Magda Nišpanská Ph.D.

Počet

| stran | slov | grafů | obrázků | tabulek | pramenů | příloh |
|-------|-------|-------|---------|---------|---------|----------|
| 73 | 17500 | 0 | 3 | 0 | 36 | 1 + 1 CD |

CD obsahuje celé znění bakalářské práce.

V Liberci dne: 20. 3. 2010

Prohlášení

Byl jsem seznámen s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 20. 3. 2010

Miroslav Kněz

Poděkování

Rád bych zde poděkoval PhDr. Magdě Nišpenské, Ph.D., která mi jako vedoucí práce poskytla nezbytné rady pro vypracovávání části teoretické a uvedení do metody fenomenologického rozhovoru v části praktické.

Velkou zásluhu za dokončení nese má rodina, které také děkuji za podporu a neustálou motivaci ke studiu.

Realizace výzkumu by nebyla možná bez ochoty a důvěry všech respondentů. Proto bych jim chtěl poděkovat.

Jméno a příjmení autora: **Miroslav Kněz**
Katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**
Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Magda Nišpanská Ph.D.**
Rok obhajoby: **2010**

Anotace

Téma: Možnosti seberozvoje v psycho-sociálních hrách na kurzech Prázdninové školy Lipnice

Předmětem této práce je náhled na možnosti facilitace osobního růstu v psycho-sociálních hrách na kurzech Prázdninové školy Lipnice. Teoretická část je pokusem o nalezení paralel herního prostředí s reálným životem. Výzkumná část se zabývá individuálním prožíváním konkrétních psycho-sociálně zaměřených her. Pomocí fenomenologického rozhovoru a jeho následné analýzy se snažíme sledovat pozitivní změny v hodnotách a postojích účastníků.

Klíčová slova: Seberealizace, osobní růst, hra, Prázdninová škola Lipnice

Summary

Topic: Possibilities of self-advancement in psycho-social games in courses of Prázdninová škola Lipnice

The object of this work is a preview of the possibilities of a facilitation of personal growth in the psycho-social games in Lipnice School Holiday courses. The theoretical part is an attempt to find parallels of experience from a game to real life. Research part deals with the individual experiencing of specific psychosocially oriented games. Using the phenomenological interview and its subsequent analysis, we try to monitor the positive changes in values and attitudes of participants.

Keywords: Self-fulfillment, personal growth, game, Prazdninova skola Lipnice

Anotation

Thema: Möglichkeiten der Selbstentfaltung in den psycho-sozialen Spielen in den Kursen der Ferienschule Lipnice

Thema dieser Arbeit ist eine Vorschau auf Möglichkeiten der Fazilitation des persönlichen Wachstums in den psycho-sozialen Spielen in den Kursen der Ferienschule Lipnice. Der theoretische Teil ist ein Versuch, die Parallelen des Spielmilieus zum wirklichen Leben zu finden. Der Vorschungsteil beschäftigt sich mit dem individuellen Erleben der konkreten psychosozial orientierten Spiele. Mit der Hilfe des phänomenologischen Interviews und der anschließenden Analyse, bemühen wir uns die positiven Wert und Verhaltensveränderungen der Teilnehmer zu verfolgen.

Stichworte: Selbstverwirklichung, persönliches Wachstum, Spiel, Ferienschule Lipnice

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| I. ÚVOD | 11 |
| II. TEORETICKÁ ČÁST | 13 |
| 1. SEBEROZVOJ | 13 |
| 1.1 Osobní růst..... | 13 |
| 1.2 Význam rituálu | 16 |
| 2. ŽIVOTNÍ STYL A OSOBNÍ POJETÍ | 17 |
| 2.1 Ve vztahu k sobě..... | 18 |
| 2.1 Ve vztahu k okolí | 19 |
| 3. SKUPINA | 20 |
| 3.1 Teorie vývoje skupiny..... | 20 |
| 3.2 Intimita skupiny | 22 |
| 4. ZÁŽITEK PROŽITÉ ZKUŠENOSTI | 24 |
| 5. FENOMÉN HRY..... | 25 |
| 5.1 Hra | 25 |
| 5.2 Druhy psycho-sociálních her | 27 |
| 5.3 Bližší charakteristika psycho-sociálních her | 28 |
| 5.4. Krize ve hře jako prostředek k osobnímu růstu | 30 |
| 5.5 Hra a realita..... | 32 |
| 6. CHARAKTERISTIKA KURZŮ PRÁZDNINOVÉ ŠKOLY LIPNICE | 33 |
| 6.1 O Prázdninové škole Lipnice..... | 33 |
| 6.2 Zážitkový kurz | 34 |
| 6.3 Dramaturgie kurzu..... | 35 |
| 6.4 Zpětná vazba | 36 |
| 6.5 Charakteristiky skupiny účastníků | 36 |
| 6.6 Prevence, ochrana, intervence..... | 37 |

| | |
|---|---------------|
| III. PRAKTICKÁ ČÁST | 39 |
| 1. PŘÍPRAVA NA VÝZKUM..... | 39 |
| 1.1 Vymezení výzkumného tématu | 39 |
| 1.2 Cíl výzkumu..... | 40 |
| 1.3 Charakteristika výzkumného vzorku..... | 40 |
| 1.4 Způsob získávání dat (použité metody)..... | 41 |
| 1.5 Způsob zpracování získaných dat..... | 43 |
| 1.6 Popis vybraných psycho-sociálních her | 43 |
| 2. VÝSLEDKY ANALÝZY..... | 46 |
| 2.1 Oblast týkající se Společenství | 47 |
| 2.2 Oblast týkající se Komfortu | 48 |
| 2.3 Oblast týkající se Změny | 50 |
| 2.4 Oblast týkající se Pohledu v čase | 52 |
| 2.5 Oblast týkající se Smrti..... | 53 |
| 2.6 Oblast týkající se Smyslu | 53 |
| 2.7 Oblast týkající se Hry | 55 |
| 2.8 Oblast týkající se Intimity..... | 57 |
| 3. VYHODNOCENÍ VÝZKUMU | 59 |
| IV. ZÁVĚR..... | 62 |
| V. SEZNAM LITERATURY | 64 |
| VI. SEZNAM PŘÍLOH | 67 |
| 1. PŘÍLOHA Č. 1 | 68 |

Seznam použitých zkratk a symbolů

| | | |
|-------|-------|---------------------------|
| aj. | | a jiné |
| atd. | | a tak dále |
| def. | | definice |
| např. | | například |
| PŠL | | Prázdninová škola Lipnice |
| srov. | | srovnej |
| tj. | | to je |
| tzn. | | to znamená |
| tzv. | | tak zvaný |

I. Úvod

Pro svou práci jsem zvolil téma hojně diskutované a u odborné veřejnosti poměrně kontroverzní. Plánování a konání kurzů, kde hlavním tématem bývá seberozvíjení, sebeuskutečňování či sebenalézání, by se v České republice již dalo nazvat tradičním. Jde zde o práci se skupinou, kterou tvoří jednotliví účastníci. Vedle cílů, ke kterým skupina může pod zkušeným vedením¹ směřovat jako např. spolupráce, komunikace, vzájemná pomoc, se také odehrává cosi, co prožívá pouze účastník sám. Vedle prožití aktivity skupinou a cílů ryze skupinových zkusíme nahlédnout i do vnitřního osobního prožívání jedince. Toto vnitřní prožívání se individuálně liší u každého účastníka. Vzhledem k obsažnosti a množství aktivit a vnitřních procesů, které se odehrávají v účastnících kurzů PŠL, jsme se rozhodli ve své práci zaměřit na individuální prožívání konkrétních psycho-sociálně zaměřených většinou fyzicky i psychicky náročných her.

Naším hlavním zájmem budou tedy možnosti využití konkrétních psycho-sociálních her pro facilitaci² osobního růstu.

V práci se budeme zabývat pouze specifiky prostředí delšího³ zážitkového kurzu. Nemáme v úmyslu obšírně pojednávat o všech oblastech týkajících se kurzu, ale chceme se především zaměřit na oblast osobního růstu v prostředí pro kurzy PŠL charakteristické. Chceme čerpat především z díla Viktora Frankla a jeho přístupu k růstu, kde nosným tématem je vůle k hledání smyslu.

Hlavní událostí v průběhu kurzu jsou již zmíněné psycho-sociálně laděné hry. Jde nám tedy hlavně o zážitky z těchto her, jejichž podhoubí se pokusíme obecně pojmenovat v části teoretické a poté se v části praktické seznámit s tím, co dotazovaní respondenti na kurzu opravdu prožili. V teoretické části se proto pozastavujeme nejprve nad tématem osobního

¹ V zážitkové pedagogice bychom spíše mluvili o zprostředkování zkušenosti skrze zážitek než o cíleném vedení k němu.

² Usnadnění, chápeme jako umožnění účastníkovi udělat krok do neznámého, rozšířit komfortní zónu viz. dále.

³ 10-14 dní

růstu a životního stylu obecně. Snažíme se najít okolnosti, které vedou člověka k rozhodnutí účastnit se zážitkového kurzu lipnického typu. Následně se zabýváme zážitkem a intimitou na skupinové i individuální rovině a tak poukážeme na paralely kurzovního prostředí a reálného života.

V druhé polovině teoretické části práce se ve dvou kapitolách pokusíme důkladněji pojednat o fenoménu hry s důrazem na hry psycho-sociální a stručně popíšeme specifika prostředí lipnických kurzů. Zde se budeme pohybovat na tenkém ledě mezi psycho-sociální hrou a psychoterapeutickými technikami, kde bychom rádi zůstali pouze na poli, které ještě nenáleží terapeutickým metodám. Zmíníme reálná rizika, pokud instruktorský tým není dostatečně obeznámen s vlastními kompetencemi k uvádění takových aktivit. Toto téma je doposud podrobováno odborné kritice a tak se o něm zmíníme jen okrajově.

Výzkumná část je zpracována v duchu kvalitativního výzkumu s využitím fenomenologického rozhovoru a jeho následné analýzy. Cílem kvalitativního výzkumu je zjistit, zda psycho-sociální hry na kurzech PŠL mohou po kurzu ovlivnit chápání vlastního osobního růstu a i osobní růst samotný. Budou nás především zajímat okolnosti a konkrétní zážitky z konkrétních prožitých psycho-sociálních her, kde budeme pozorovat pozitivní změny v hodnotách a postojích jednotlivců. Pro roztřídění témat nám budou inspirací životní křížovatky a rituály. Tím se pokusíme nastínit možnosti seberozvoje a výhody zařazení těchto her pro osobní růst účastníků kurzu.

II. Teoretická část

1. Seberozvoj

Člověk neroste pouze fyzicky, jak může každý pozorovat sám na sobě každý den, ale i psychicky a duševně. V našem dětství jakoby stačilo, když na kontrole paní doktorka zkontrolovala zrak, zvážila a změřila. Mohli jsme jít za ruku s rodičem zase spokojeně domů a to, kdy bude další kontrola, nás nezajímalo. Dítě je spokojené s málem. Stačí, když je jeho matka poblíž a když necítí žádný fyziologický nedostatek. S postupem věku se ale na scéně objevují nejrůznější příležitosti a my úmyslně nebo nechtěně vstupujeme do nových situací.

Přeskočme tedy období dětské naivity a prvních kontaktů se světem a lidmi v něm do věku konce adolescence a průběhu mladší dospělosti. V tomto věku se totiž nachází většina účastníků lipnických kurzů, pokud nejsou tyto kurzy určeny pro jinou specifickou skupinu. Jde o věk mezi 20. a 30. rokem, který se pokusíme v následujících dvou podkapitolách nahlédnout. Bude nás zajímat, jak odlišní autoři chápou pod závojem různých definic otázku růstu. Autorům necháme jejich vlastní pojmy. Pro upřesnění je nutné uvést, že v práci budeme tento růst uvádět pod pojmem osobní růst. V názvu práce uvádíme sice pojem seberozvoj, který ale, jak se ukazuje, nevystihuje zcela přesně oblast, kterou se práce zabývá. Seberozvoj chápeme jako vědomé konání, kterým se chceme něco nového přiučit, rozvinout a poznat při vkladu našeho vlastního přispění. To, že někdo chce jet na kurz osobnostního rozvoje je jeho vlastní rozhodnutí. Seberozvoj je tedy zahrnut v osobním růstu jako jeho součást. Do jaké míry a jakým způsobem nás aktivity na kurzu ovlivní pro můj další osobní růst, je otázkou naší práce.

1.1 Osobní růst

Definice osobního růstu není ustálena. Nišpanská uvádí, že do osobního růstu patří to, co se děje kolem nás a my na tom participujeme, ale i to co se děje mimo naše vědomí jako např. to, jak probíhá naše zrání, co se děje v čase samo sebou, vědomě a podvědomě. Fenomenologie se dívá na osobní růst jako na nacházení se v blízkosti bytí (Nišpanská, 2006). Společným prvkem však zůstává otázka, jaký má naše bytí smysl. A. Maslow vidí v osobním

růstu projev základní tendence, která je dána každému člověku a kterou je třeba respektovat i podporovat. Je přesvědčen, že člověk je dobrý a že tedy jeho seberealizace je zásadně pozitivní proces. Seberealizačními potřebami myslí ty, které přesahují bezprostřední (egoistické) zájmy jedince. Poznávání věcí pro radost z poznání, které člověku umožňuje orientovat se v řádu a smyslu jeho zkušenosti a jeho vztahů k druhým (opravdivé mezilidské vztahy). Vrcholem jsou stavy tzv. ušlechtilé extáze, projevované zapomenutím na sebe jako subjekt. Ten, kdo postoupil k vyšším potřebám, zejména k potřebám seberealizačním, má však také značnou odolnost vůči frustraci nižších potřeb (dlouhodobý nedostatek něhy a citového příklonu, silná bolest) (Říčan 1990, str. 51-53).

Jedna z věcí, která nás odlišuje od zvířat je právě tendence k seberealizaci. Podle humanistických teorií je základní motivační silou jedince tendence k růstu a k seberealizaci. Přestože nám k vývoji dále, než se nacházíme nyní, mohou bránit překážky ze strany okolí nebo společnosti, naší přirozenou tendencí je rozvíjení našeho potenciálu (Atkinson, 1995, str. 21).

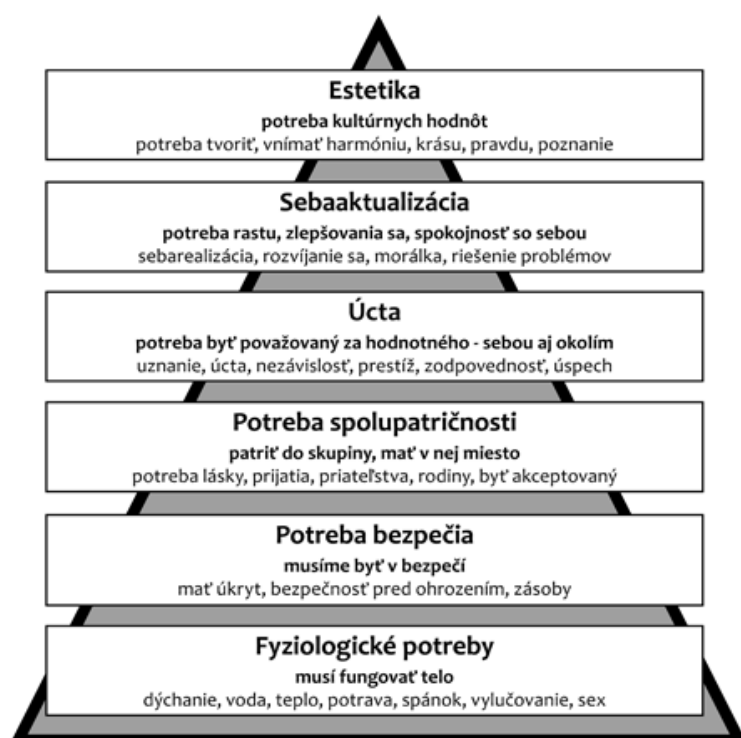
Erik Erikson navrhl řadu stádií, které charakterizují vývoj člověka. V celoživotním procesu je nazývá psychosociálními stádii, neboť je přesvědčen, že psychologický vývoj jedince je závislý na sociálních vztazích, vytvářených v různých obdobích života. V každém období se jedinec střetává se zvláštními problémy nebo krizemi. A tak člověk musí úspěšně zdolat každou z těchto krizí, aby byl připraven na psychosociální úkol, který bude následovat (Atkinson, 1995, str. 125).

To uvádí i Atkinson. Jedinci se mění fyzicky i psychicky a setkávají se po celý život s problémy, kterým se musí přizpůsobovat. Eriksonova psychosociální stadia popisují problémy nebo krize v sociálních vztazích, se kterými se musí jedinec setkat v různých obdobích života (Atkinson, 1995, str. 133). Atkinson dále uvádí, že tzv. kritická období v psychologickém vývoji nebyla dosud prokázána. Spíše se mluví o citlivých obdobích během nichž, není-li dosaženo určitého typu chování, nemusí se již později vyvinout do svého plného potenciálu (Atkinson, 1995, str. 85).

Ústředním pojmem Franklovy teorie je vůle ke smyslu, kterou sám autor chápe spíše jako potřebu smyslu života a jeho naplňování. Smysl lidské existence je podle Frankla dán napětím mezi realitou a ideály, které mají být uskutečněny. Frankl upozorňuje na rozdíl mezi seberealizací a přesahováním sebe sama. Podle něj člověk uskutečňuje sám sebe pouze v té

míře, v níž naplňuje smysl. Seberealizace se pak dostavuje jako vedlejší účinek naplnění smyslu (Plháková, 2006).

To, že je seberealizace v osobním růstu prostředkem a jak vidíme i jeho cílem, tvrdil A. Maslow. Existuje spousta interpretací jeho pyramidy hodnot⁴ (viz. Obrázek 1). Vybrali jsme právě tuto, protože důvěrně vystihuje psycho-sociální rozměr životní cesty k uspokojování potřeb.



Obrázek 1

Pokud máme určitou potrebu jsme motivováni k činnosti, která vede k uspokojení této potřeby. Pokud účastník chce uspokojit jinou potřebu, než nabízí aktivita na kurzu, mívá se

⁴ MASLOWOVA PYRAMIDA POTŘEB [online]. Aktualizace neznámá [cit. 3. března 2010]. Dostupné na: <<http://www.miro-vesely.sk/kniha-3/foto/maslow-pyramida.png>>.

účinkem (Pelánek, 2008). V takovém případě hra tzv. nefunguje, protože účastník není schopen dostatečného ponoření do děje hry.

Hra se svým nereálným prostředím a nereálnými mýtickými postavami dává prostor pro imaginaci účastníka i organizátora. Tím se podporuje schopnost neulpívat na ozkoušených věcech a pustit svou fantazii k činu. Není nedůležité, když Říčan vidí jako jeden z úkolů pro člověka v mladé dospělosti umět se odpoutat od reality a osvobodit svou fantazii, jež je nenahraditelnou silou tvorby i osobního růstu (Říčan, 1990. str. 255).

Hru s normálním životem spojují hlavně emoce, procesy a interakce v jejím průběhu. Ty jsou totiž skutečné, tedy identické s těmi, které jedinci prožívají ve svém životě. Hra poskytuje umělé prostředí, ovšem děje, které v něm nastanou, přinášejí reálné a často také trvalé účinky. Hra probouzí emoce, emoce mobilizují energii a potřeba investovat energii nenásilně vede hráče k tomu, aby vystupovali na světlo, odhazovali masky. Zkrátka aby odhalovali, co v nich vězí (Franc, 2007, str.66).

Je před každým mladým člověkem, jak využije příležitost, která je mu dána v tomto životě, který také končí a začíná, který má svá pravidla a při aktivní účasti ho lze jen těžko prohrát. Výstižně to píše Mrkvička: „Jde o celistvost našeho života. A my o tu celistvost musíme zápasit v napětí mezi životním naplněním a životní prázdnotou“ (Mrkvička, 1984, str. 30).

Osobní růst je tedy něco mnohem širšího než pouze chuť se na nějakém místě realizovat.

1.2 Význam rituálu

V životě nejen dospívajícího člověka jsou vždy na cestě významné životní mezníky. Jen zdánlivě to nijak s naší prací nesouvisí. Poukážeme na význam rituálu a jeho souvislost s osobním růstem. V jiných kulturách tyto rozhodující události, které mění celé cítění a myšlení, mění i společenské postavení a předsaný způsob života.

Říčan vyslovuje myšlenku, že právě absence rituálů v naší kapitalistické společnosti může být velkým nedostatkem. Jedny z rituálních pozůstatků vidí např. v katolickém biřmování a protestantské confirmaci, kde si rituály dělají nárok na každého, kdo jimi prochází a poskytuje (pokud je míněn vážně) zcela určitou identitu, kterou by jinak jedinec musel hledat na vlastní pěst. Vidíme, že daný zvyk v dané kultuře nesl ucelený význam a byl

pro danou kulturu zásadní, protože rituál nám pomáhá prodělat změnu, nechat minulost za sebou, uchopit budoucnost. (Říčan, 1990, str. 242-244).

Rituál je slavnostní náboženská nebo i světská ceremonie, která probíhá podle přesně stanoveného schématu a daných pravidel. Setkáváme se s nimi nejčastěji v krizových místech, která znamenají bod obratu či zvratu v životě člověka. Přizpůsobujeme se něčemu novému, procházíme určitou krizí (Kaufmannová-huberová, 1998, str. 9-10).

Do jaké míry rituál působí ve skupině je podle nás klíčem k úspěchu v uvedení psychosociálních her. Nějakou dobu trvá, než skupina na nový rituál přistoupí a osvojí si ho, získá k němu důvěru a ztotožní se s jeho obsahem.

V kolektivním rituálu je osobní já nahrazeno kolektivním my. Jednotlivec mu nedokáže uniknout. Když všichni lidé v určitém rituálu společně nacházejí cestu k nevědomým silám, má to nesmírně silný účinek. Je nápadné, že lidé kteří spolu takové rituály, se cítí vzájemně spojeni a posilováni. Rituál se stále opakuje a tím také znovu zpečetuje vzájemnou sounáležitost. Většinou rituály vznikají spontánně, někdy jsou vymyšleny a nebo se sáhne nazpět k tradičním ritům. Takové rituály pak mimo jiné dodávají sílu k překonání krize; pomáhají překonat strach; umožňují novou orientaci a nastavení na novou situaci (Kaufmannová-Huberová, 1998, str. 61).

Analogií pro zprvu chaoticky uspořádané společenství lidí, kteří se navzájem neznají, může být i autorkou zmiňované přeorganizované rodinné prostředí, kde není prostoru pro vlastní iniciativu. Tam může rituál uspořádat průběh dne; poskytnout bezpečí; vytvořit prostor pro vlastní kreativitu; posílí pocit sounáležitosti k celku (Kaufmannová-Huberová, 1998, str. 71).

2. Životní styl a osobní pojetí

Žijeme ve světě, který sdílíme s ostatními. Zároveň máme k dispozici náš vlastní svět, který si můžeme uspořádat v nezávislosti na druhých. Protože obojí vyžaduje svůj vnitřní řád, uvedeme definici kultury, která velice výstižně ukazuje jejich vzájemné působení.

Pojem kultura vyjadřuje určitý řád, který lidé vytváří a kterému se podrobují, který vůči sobě navzájem vynucují a kterému se učí, který je jim osvobozující šancí a nebo příliš těsným

krunýřem. Kultura není jenom přetvářením vnějšího světa ve svět, v němž lidé mohou a chtějí žít po svém, realizovat svou lidskou podobu. Je i přetvářením (vytvářením) sebe sama. Jakousi proměnou vlastní přirozenosti člověka, kterou prodělává od narození každý jedinec. To nazýváme procesem socializace (Helus, 2007, str. 31).

V psycho-sociálních hrách se často různě pohybujeme mezi naším vnitřkem a světem hry tzn. světem venku (viz. kapitola V.). V následujících dvou podkapitolách se pokusíme popsat a vymezit tyto dva světy, které vycházejí z osobního pojetí.

2.1 Ve vztahu k sobě

Životní styl kniha *Výchova ke zdraví*⁵ definuje jako zahrnující formy dobrovolného chování v daných životních situacích, které jsou založené na individuálním výběru z různých možností. Můžeme se rozhodnout pro zdravé alternativy z možností, které se nabízejí, a odmítnout ty, jež zdraví poškozují. Životní styl je tedy charakterizován souhrou dobrovolného chování (výběrem) a životní situací (možností).

V adolescenci je hlavním úkolem podle Eriksona vytváření identity, ale v průběhu mladší dospělosti (18-30) lidé vstupují do intimních vztahů (např. zaměstnání, manželství). Intimita pak znamená schopnost starat se o druhého a sdílet s ním společně zážitky (Atkinson, 1995, str. 127).

Tzv. psycho-sociální krize intimity a izolace je největší výzvou pro období mladší dospělosti, jejímž příznivým vyřešením získáváme schopnost vytvářet blízké a trvalé vztahy, mít závazky v kariéře. V těchto dvou obdobích dochází k interakci mezi identitou a intimitou tím, že právě vytváření identity je umožněno účastí v intimních mezilidských vztazích (Atkinson, 1995, str. 128).

Vlastní sebepojetí ovlivňuje kvalitu a hloubku vztahů a kontaktů, kterých jsme schopni dosáhnout s druhými lidmi.

⁵ MACHOVÁ, J. - KUBÁTOVÁ, D. *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada, 2009. 291 s. ISBN 978-80-247-2715-8.

2.1 Ve vztahu k okolí

Alfred Adler označil životní styl jako způsob předpojetí sociálních situací spojený s jistým pohledem na svět a orientací člověka na určité subjektivně důležité cíle. Předpřipravenost jedince vidět a interpretovat sociální dění pod zorným úhlem předchozích zkušeností definuje jako apercepci (Jedlička 2000, str.18). Z definic osobnosti Říčana bude užitečné uvést tu, která chápe osobnost člověka jako subjekt, který rozumí své společenské situaci a aktivně utváří svůj život v této situaci (Říčan, 1990, str. 31).

Člověk se může nechat ovlivnit sociologickými zákonitostmi a podmíněnostmi, ale nemusí. A když věří nebo předstírá, že nemůže, když už zdánlivě nemá žádnou svobodu, pak se své svobody dobrovolně vzdal (Frankl, 1997, str.42).

Na jedné straně nás okolí může zpracovat natolik, že se již málo vědomě podílíme na práci se sebou samými. Staneme se objektem, když nás vnější vlivy determinují, tzn. utvářejí nás jako svůj produkt. Socializace se snaží nabídnout ideály, jimž by se mohl člověk plně oddat a naplnit tak svou potřebu životního smyslu (Říčan, 1990, str. 39). Jindy ale působí sociální souvislosti života především tím, že člověka aktivizují. Jedinec je subjektem, když vnější působící vlivy, byť by byly jakkoli nepříznivé, vnímá především jako výzvu, aby je přetvářel. Jako úkol, aby je svým čínorodým přístupem zvládal a tím se realizoval. Vnější životní okolnosti jsou takto překonávány ve svých omezujících danostech a jedinec (subjekt), díky svému úsilí, své odvaze a umu z nich činí zdroj rozvoje své osobnosti (Helus, 2007, str. 39)

Člověk se může seberealizovat pouze v tom rozsahu, v němž naplňuje smysl venku ve světě, nikoli v sobě samém. Lidé usilují o naplnění smyslu, o dosažení smysluplného života. Zoufalství je pak utrpení beze smyslu (Frankl,1997, str. 10). Frankl varuje před vznikem existenciálního vakua. Člověku instinkty neříkají na rozdíl od zvířat, co musí, ale dnes bez pevně zakotvených tradic neví, co vlastně chce a tak chce dělat jen to, co dělají jiní pro to, co jiní chtějí. Např. u původních obyvatel Kanady byl důvodem ex. vakua rozpad tradic, rozpad tradičních domorodých kultur. (Frankl,1997, str. 7). Měli bychom tedy překonat předsudek, že člověk usiluje v zásadě o to, aby byl šťasten. Co ve skutečnosti chce, je to, aby k tomu měl důvod (Frankl,1997, str. 13).

Frankl nám zde nastiňuje vysoké ideály cílů pro osobní růst. V psycho-sociálních hrách máme možnost tyto ideály použít při určování cílů aktivity. Jak uvidíme hra má veliký potenciál tyto ideály nabídnout účastníkům v relativně bezpečnějším prostředí než je život ve všední realitě.

3. Skupina

V hrách většinou nejsme sami, ale sdílíme herní prostředí s ostatními ve skupině. Skupina je seskupení osob, které spojuje určitý znak jako např. vzájemná interakce členů, spolupráce, identifikace se skupinou, skupinové role, komunikace ve skupině (Hartl, Hartlová, 1993).

Dle psychologické vědy lze kurzovní skupinu nazvat malou sociální skupinou.⁶ Hlavními znaky malé sociální skupiny je možnost vzájemného poznání a vytváření citových vazeb. Jedná se o skupinu do 30 členů, jejichž činnosti je k sobě vzájemně vztahují (existují emotivní vztahy mezi členy) a mají společné zájmy, hodnoty a normy chování. Patří sem např. zájmové útvary či pracovní skupiny. Ve větších skupinách již nejsou vztahy tak přímé, členové se osobně neznají a často komunikují zprostředkovaně.

3.1 Teorie vývoje skupiny

Skupina není jen soubor jednotlivců, ale jako celek má svou vlastní dynamiku (Výrost, 2008). K tomu, abychom se mohli začít zabývat intimitou skupiny, potřebujeme nejdříve letmo nahlédnout do skupinové dynamiky. Jakým způsobem se mění prostředí ve skupině a v jakém klimatu prochází kurzy. Nic z toho, co se děje uvnitř skupiny není statické. Jedná se o proces. Skupina má možnost růstu skrze jednotlivé fáze za předpokladu reflexe fází předešlých a motivací pro fáze následující. Členové skupiny tento proces nevnímají v jeho fázovitosti, ale nevědomě jimi proplouvají pod vedením zkušených instruktorů.

Různí autoři popisují fáze vývoje skupiny. Nejčastější se můžeme setkat s dělením do čtyř fází (Pelánek, 2008):

⁶ URBAN, L. *Sociologie trochu jinak*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2493-5. Strana 145.

1) ORIENTACE

Skupina je tvořena jednotlivci. Skupinové role zatím nejsou rozděleny. Vládou uměle pěkné vztahy a trochu nucený odpor. Instruktor je autoritou.

2) KRIZE

Dochází k střetům názorů, k profilaci rolí. Vytváří se malé podskupiny.

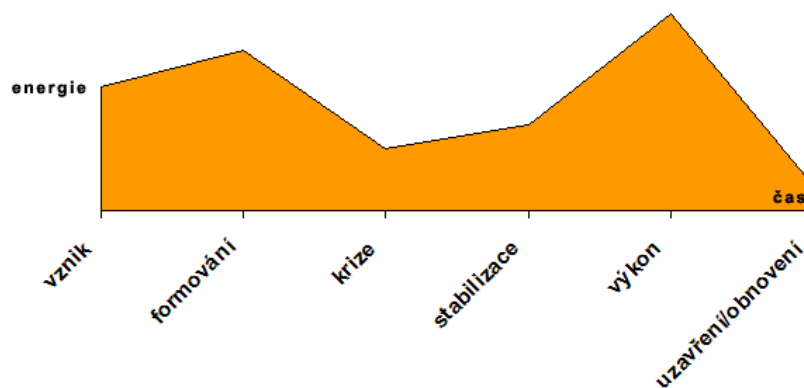
3) STABILIZACE

Role jsou přijímány. Jedna velká skupina si utvrzuje skupinovou kulturu.

4) PRODUKTIVNÍ FÁZE

Konflikt je zde jako příležitost k rozvoji. Společný cíl a role ve skupině jsou jasné. Skupina přebírá jako pevný celek odpovědnost sama za sebe. Je využíváno nezvyklé prostředí, časový tlak, stres. Zařazovány jsou hry s velkou volností a s možností vlastní volby.

Jiné pojetí zase uvádí Zahrádková (2005)⁷, (viz. Obrázek 2)



Obrázek 2

⁷ ZAHŘÁDKOVÁ, E. *Fáze vývoje skupiny Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. 173 s. ISBN 80-7367-042-9.

Johnson v *Joining together* (2006) uvádí členění do pěti fází a to: Formování, bouření, normování, výkonnostní a ukončovací. A jaký je smysl těchto fází pro efektivní fungování skupiny a tak i pro proces osobního růstu?

Díky posunům do dalších fází si účastníci mohou vyzkoušet více dovedností, nicméně rozhodně není nutné (a často ani možné), aby skupina během akce dospěla do produktivní fáze (výkonnostní) (Pelánek, 2008).

3.2 Intimita skupiny

Ve skupině dochází k pravidelnému vzájemnému kontaktu všech se všemi. Na zážitkových kurzech se pracuje s maximálně třicetičlennou skupinou. Většinou žádná skupina není homogenní (Pelánek, 2008).

Skupina na kurzu tráví větší část kurzovního času izolovaně od vnějšího světa. Tím vzniká velice specifická atmosféra nejlépe charakterizovaná svou bezpečností a intimitou. Skupinu z pohledu míry intimity spojení členů ji Josef Výrost (Výrost, 2008, str. 326) dělí na primární a sekundární.

Primární se vyznačuje přímými a důvěrnými vztahy, interakcí tváří tvář, vysokou mírou intimity intenzivním vlivem na člena. Pozitivní zkušenost s dlouhodobým členstvím v primární skupině představuje důležitý základ pro emocionální a osobnostní stabilitu člověka. Typickou primární skupinou je rodina. Přispívá k prvním typicky lidským projevům socializace a vytváří základ pro naučení se sociálním rolím. Sekundární se vyznačují náhodnějšími vztahy. Působí až následně a rozvíjejí především určité dovednosti. Uspokojují určité speciální potřeby jedince.

Na kurzu nelze vzniklou skupinu charakterizovat jako výlučně primární, tedy rodinu. Ovšem zvláště ve druhé části kurzu již nelze mluvit ani o sekundární. Vztahy k druhým účastníkům již pozbývají předsudků a pod částečným odhozením masek jsou velice intimní. Zdá se to být úsměvné, ale dovolíme si tvrdit, že možnost zažívat intimitu ve vztazích s jinými účastníky vzniká především díky absenci médií jako je televize nebo internet. Na kurzu program vyplňuje veškerý volný čas a tak nic jiného než navazovat vztahy s druhými nezbývá. Dokud totiž neexistovala televize, ochranná pevnost intimity skupiny, rodiny a domácností, všech zvyků, chování, postojů, motivací idejí a hodnot osob, které ji tvořili, mohla být

relativně bezpečná před přehnaným a neúměrným vlivem reálného světa, který ji obklopoval (Roche Olivar, 1988). I to je jedním z důvodů, proč může nést kurz v člověku veliký význam pro skutečný život.

Rádi bychom ještě zmínili v souvislosti s vývojem skupiny zajímavé poznatky z knihy o skupinové psychoterapii z překladu Pavla Roubala.⁸ Přesto, že skupinová terapie je jinak vedená než zážitkové kurzy a má své terapeutické cíle, dynamika skupiny zde probíhá velice podobně. Krize jsou sice spojovány s jednotlivými fázemi vývoje skupiny, ale mohou se vyskytovat a vyskytují se v průběhu celého „života“ skupiny. Vyřešením krizí, jak v životě skupiny přicházejí, dochází ke změnám směřování vztahů a emocionální složky těchto vztahů. Rozdíl v míře intimity skupiny může odpovídat rozdílu ve schopnosti prožívat intimitu v rámci vztahů mezi členy skupiny a mezi členy a terapeutem (instruktory). To je ovlivněno tím, kde se v životě před terapií (kurzem) jednotlivci nacházeli.

Nejen pro budoucí partnerský vztah v manželství je potřeba opory v bytí součástí nějakého živého společenství. Osamocení jedinci, osamocené páry, osamocené rodiny bez živých, skutečně tmelících vazeb – to je nemoc doby (Říčan, 1990. str. 290).

Co vlastně znamená prožívání intimity? Prožívat intimitu znamená sdílení myšlenek, zkušeností, zážitků a problémů. Víru, že tyto osobní věci můžeme druhým svěřit, aniž bychom se obávali jejich prozrazení jiným osobám mimo skupinu. Intimita nám poskytuje pocit důvěry neznámým osobám v našem okolí. Intimita dává vztahu jistou výlučnost, privilegia, která mají jen zainteresovaní jedinci (Vágnerová, 2005).

V knize *Joining together* je uveden výrok Kurta Lewina: „He said that membership is inevitable and universal. Our lives are filled with groups from the moment of our birth to the moment of our death.“ (Johnson, Johnson, 2006). Volně přeloženo to znamená, že účast v jakékoli skupině nás v životě nemůže minout. Náš život je bytím součástí skupiny plný od

⁸ Srov. LEVINE, B. *Group Psychotherapy, Practice and development*, Waveland Press, 1991, přeložil Pavel Roubal [online]. Aktualizace neznámá [cit. 3. března 2010]. Dostupné na: <<http://www.gestalt.cz/content/image.php?uid=4635ec9461183>>.

narození do smrti. Proto význam sociální složky psycho-sociálních her je veliký a může účastníkovi v osobním růstu být jen ku prospěchu.

4. Zážitek prožité zkušenosti

Na kurzech PŠL se využívá metody zážitkové pedagogiky. Zážitek ale není jen prožití akce s konečnými slovy při shrnutí kurzu typu: „Byl to velice příjemný zážitek“. Jak uvidíme níže, zážitek, kdy se člověk přiblíží k sobě samému a něco nového osobě poznává, nemusí být nutně příjemným. Pro hlubší pochopení je třeba uvést definice ze souvisejících pojmů.

Zážitek je každý duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představivost). Zážitek je vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný. Je zdrojem osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka. Prožívání je psychologický jev charakterizovaný proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duševního obsahu, je přísně individuální a těžko sdělitelné. Zkušenost je hlavní a prvotní zdroj poznatků člověka o světě, vznikající během jeho praktické činnosti (Hartl, 1993).

Z výše uvedených definic je patrné, že základem zkušenosti v prožitém zážitku je vlastní aktivita, prostřednictvím které člověk získává zážitky. Čím více vlastní energie musí člověk vynaložit, tím je zážitek intenzivnější, zapamatovatelnější a využitelnější. To ale nestačí k tomu, aby jsme se něčemu naučili. Rozdíl mezi „rekreačním“ a „pedagogickým“ zážitkem tkví v reflexi. K učení dochází díky zkoumání a zpracování zkušeností, které zážitek vyvolal. Prostřednictvím zážitku ale nejde zpracovávat všechna témata. Pro učení je zde nejlepší oblast rozvíjení dovedností a postojů, sociální učení (sebepoznání, spolupráce), životní postoje (tolerance, zodpovědnost) a rozvoj kritického myšlení (Pelánek, 2008).

V současné společnosti postavené zejména na pasivní konzumaci informací, kde vlastní prožívání je velice omezeno a zkušenosti jsou často zprostředkované, dává zážitkový kurz možnost odžít si různorodé situace a zažít své vlastní pocity v neohrožující atmosféře (Sýkora, 2006).

Autoři Hofbauer a Pávková popisují oblast zážitkové metody jako výchovu prožitkem, zážitkem či výzvou. Pávková prožitek pokládá za emocionálně zabarvenou evidenci minulého, přítomného o očekávaného. Je charakteristický svou bezprostředností. Stejně jako prožívání je závislý na specifikách člověka, který jej prožívá. Proto mohou prožitky působit pouze

individuálně, bez ohledu na to, zda jsou naplánované. Nikdy nejsou stejné, nenajdeme dvě osoby prožívající totožně, i když situačně kontext zůstává stejný. Navozený prožitek se odlišuje od standardních zážitků běžného dne. Výchovné postupy založené na prožitku, zkušenosti jsou zaměřeny na rozvoj sebepoznání, sociálních vztahů. Přivádějí k lepšímu poznání sebe samého i svého místa ve skupině, vlastních dosud utajených schopností. Odbourávají nejruznější bariéry v budování psychické odolnosti, sebevědomí a sebedůvěry (Hájek, B. - Hofbauer, B. - Pávková, J., str. 175).

Jirásek⁹ vidí pod pojmem zážitkové pedagogiky teoretické postižení a analýzy takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí. Naplňovány jsou nejruznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskuzemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvodovými situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami). Úmyslně však dodává, že pro zážitkovou pedagogiku je prožitek pouhý prostředek, nikoli cíl. Cílem pro ni je všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.

Více o konkrétních metodách využívaných na kurzech PŠL pojednáme v podkapitole 6.2.

5. Fenomén hry

5.1 Hra

Není snadné plně vystihnout hru jednou definicí. Hra v sobě nese různé aspekty a záleží na tom, z jaké perspektivy ji nahlížíme. Pro naše zkoumání aktivit zaměřených na osobnostní růst je zajímavé pedagogické vnímání hry Jiřího Němce. Ten říká, že hra je činnost, která má smysl sama o sobě, nebo její smysl stojí mimo vlastní hru, a pak se stává prostředkem k dosažení jiných cílů (Němec, 2002, str. 87).

⁹ JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. In *Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2004, č. 1, s. 6-16. ISSN 1214603X.

Herní činnost pro větší porozumění chápeme jako tělesnou či duševní. Ta by ale nebyla hrou, kdyby nenesla následující atributy (Němec, 2002): Hra je zdrojem zábavy a poučení; prostředkem osvojování sociálních rolí; prostředkem prožívání; simulací různých situací; prostředkem k poznání a sebepoznání.

Shrneme-li výše uvedené dělení, je jisté, že právě hra může být jedním z posledních kroků před skutečnou výzvou reálného života. Obsahuje v sobě prostor pro poučení, pro posunutí se, pro prohloubení zkušenosti, která v životě může neodkladně přijít, ale my se s ní už nesetkáme poprvé. Tento pokus konání nanečisto je velice užitečný. Jeho výhodou je, že neneseme důsledky svého konání do budoucnosti, ale mohou být ponechány po ukončení aktivity v ní. Ovšem zážitek (zkušenost) z chvil, kdy jsme vstoupili do sociální role pod dohledem předem určených pravidel nebo příjemné či nepříjemné situace, v nás zůstává i po ukončení hry. Každý si může tímto způsobem vyzkoušet a prožít situaci, kterou by v běžném životě třeba vůbec nemusel podstoupit. Prostředí ve hře je modelové ale prožitá skutečnost je reálná. Pro nás samotné je zde možnost pozorovat vlastní chování bez dalších důsledků v životě a bezpečně ho lze také reflektovat. Mohu si poté odnést velice cenou zkušenost a povědomí o tom, jak by asi vypadalo mé chování a chování ostatních ve skutečném světě.

Jestliže se účastník rozhodne přijmout pravidla hry, která jsou předem daná, stane se aktivním článkem děje a sám ho i tvoří. Činnosti tak prožívá přímo a nezprostředkovaně. Zkušenosti, které prožije, pak přispívají k možné osobnostní změně (Němec, 2002). Nakolik se naše chování ve hře schoduje s naším chováním v životě lze těžko říci. Je jasné, že každý jedinec prožívá hru individuálně a tedy jedinečně. Jaké možnosti hra nabízí uvádí Sýkora. Lze předpokládat přímou souvislost mezi chováním v aktivitách¹⁰, tj. v uzavřených sociálních situacích, s chováním v běžném prostředí. Jedinec si může v relativní bezpečí uzavřené sociální situace vyzkoušet různé role, ať již sám – svojí volbou, či díky instruktorům. V prostředí hry lze testovat vlastní schopnost komunikace, vedení skupiny, podpory týmu, trpělivosti, pečlivosti a další vlastnosti (Sýkora, 2006).

¹⁰ Rozumí se herní činnost (Sýkora, 2006).

Lenka Šulová uvádí v doslovu knihy *Předposlední psychohry*¹¹, že K. Gross vidí hru jako přirozenou a spontánní aktivitu zaměřenou do budoucnosti, neboť se v ní nacvičuje chování, které bude v dalším vývoji potřebné. Psychoanalýza ji považovala především za prostředí umožňující symbolické činnosti a sebevyjádření a dále za situaci umožňující korigovat realitu v souladu s osobním přáním. Dále píše o hře jako o látce mezi realitou a fantazií, po které je vždy možné přecházet. Pocit ze hry i její průběh zůstává v mysli jako vzpomínka a lze ji opakovat nebo v různých variantách znovu obohacovat a rozvíjet. Hra v dospělosti působí na všechny složky osobnosti. V rovině motivačně-volní poskytuje trénink vůle. Lepším sebepoznáním a pochopením vlastních hodnotových měřítek umožňuje orientaci ve svých motivačně-volních mechanismech. Poskytuje častější zpětnou vazbu, a tím usnadňuje formování sebepojetí. Vztah já a já-ideál se hrou, a to především hrou ve skupině, vyjasňuje. Vnímavý hráč v rámci sebepoznávacích her získává postupně vhled do svých obranných mechanismů. Sociálně-psychologické výcvikové techniky, které Bakalář populárně nazývá psychohry, dávají dobré možnosti nácviku být sám sebou, být harmonickou, tvořivou, vzdělanou, zvědavou osobností schopnou spolupracovat a přenášet tyto osobní charakteristiky do reálného života.

5.2 Druhy psycho-sociálních her

Pelánek rozděluje tyto hry na diskuzní hry, pořady, málostrukturované hry a simulační hry. Obecně lze shrnout, že jsou zaměřené na myšlení, prožívání, pocity, logiku, slova, emoce, představivost, intuici (Pelánek, 2008). Franc dělí hry dle pravidel na strukturované a málo strukturované (Franc 2008).

Nás zajímají málo strukturované psycho-sociální hry, které mají jasně danou motivaci a obvykle přesně definované prostředí, kde se odehrávají. Účastníci za přispění instruktorů rozvíjejí zápletku, přičemž přijímají vlastní rozhodnutí, hledají si v příběhu vlastní roli, plánují

¹¹ ŠULOVÁ, L. In: *Předposlední psychohry*. Praha: Portál, 2000. Strana 155-157. ISBN 80-7178-447-8.

a „žijí“ v něm po svém (např. Labyrint) nebo musejí spontánně reagovat na vzniklé situace (např. Poseidon) (Franc, 2007, str. 69).

Z poněkud chaotického rozdělení her psycho-sociálně zaměřených z France uvedeme dělení na sociodrama, hry v rolích a psychologické hry:

Programy s prací s rolemi umožňují účastníkům vžít se do nové role a stát se na krátkou dobu někým jiným, změnit od základu svou osobnost. Přijetím role, kterou v běžném životě nezastávají, si uvědomí, že i tato stránka života je jim vlastní a mohou ji do svého „normálního života“ začlenit, např. Tančírna (Franc, 2007, str.71). Jsou bez jednoznačně určených pravidel, nesoutěžní. Slouží jakožto hlavní prostředek k dosažení procvičení představivosti, samostatnosti a fantazie (Pelánek, 2008).

Sociodrama má nejčastěji formu kontrolované diskuse mezi jednotlivými rolemi a může se týkat jakéhokoli tématu relevantního pro danou skupinu. Obvykle odhaluje silná morální či etická stanoviska (např. Mars a Venuše) (Franc, 2007, str.71).

Psychologickým hrám (psychohrám) se budeme věnovat podrobněji v následující kapitole 5.3.

Pelánek navíc uvádí další typy her se sociálním zaměřením a to diskuzní hry, které procvičují schopnosti komunikace, formulace názorů a pocitů, naslouchání, vcíťování, vyjednávání a dosahování souhlasu. Slouží současně k ujasňování a formování postojů a k zamyšlení se nad novými problémy. Pořady mají částečně informativní charakter. Účastník je pasivní ale o to aktivnější uvnitř. Simulační hry mají prvky diskusních her a hraní rolí. Jde o dlouhé a náročné hry, kde je cílem simulace reálných situací. Mohou sloužit k lepšímu pochopení složitých jevů a problémů. To je provázeno silným tématem a často složitějšími pravidly.

5.3 Bližší charakteristika psycho-sociálních her

Pod pojmem psychohry rozumíme hry s vysokou psychickou náročností. Hry primárně zaměřené na prožívání emocí, sebepoznávání a vztahy, kde hlavním rizikem pro instruktora je velké psychické nebezpečí jeho i účastníků.

Základní prostředky psychoher jsou: atmosféra situace, fyzické vyčerpání nebo nepohodlí sloužící k otevření psychiky, omezení možnosti pohybu nebo vnímání, hraní rolí, netradičně formulované otázky, dlouhá samota, prvek volby, motiv smrti, motiv lásky a partnerských vztahů (Pelánek, 2008).

Součástí psychologických her může být i intenzivní vyjádření emocí, objevování hlubokých aspektů vlastní identity či ztvárňování vlastního chování. Na účastníky jsou kladeny větší emocionální nároky (Franc, 2007, str. 71).

I přesto, že se v lipnickách psycho-sociálních hrách nejedná výlučně o metody dramatické výchovy, bude zajímavé zde uvést, jak Valenta ve své knize *Metody a techniky dramatické výchovy* definuje dramatickou výchovu a pozorovat v jeho knize aspekty důrazu na osobní růst.

Dramatickou výchovu lze považovat za systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založeném na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem jak na kreativně-umělecké a pedagogické požadavky tak i na bio-psycho-sociální podmínky (individuální i společné možnosti dalšího rozvoje zúčastněných osob). Bez onoho „uměleckého“, „dramatu“ a „divadla“ by šlo pouze o obecnou definici systému osobnostně sociálního rozvoje. Proto ona právě popisují vazbu na druh umění (Valenta, 2008, str. 40-41). Jednotlivé techniky zde popisovat nebudeme.

Z výše uvedené definice je patrné, že základní metodou dramatické výchovy je hra v roli, se kterou se intenzivně pracuje v hrách na kurzech PŠL. V čem tedy spočívá vlastní prostor pro osobní růst zúčastněného?

Valenta (2008, str. 53) definuje roli jako úkol, vyžadující od hráče (který si roli převezme), aby svým chováním a jednáním vytvořil obraz určitého člověka nebo jevu. Obecně řekneme postavu, která je téměř vždy v určité situaci. Hraní rolí jakožto výchovná a vzdělávací metoda vede mimo jiné k osobnostně-sociálnímu rozvoji na základě většinou improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivní situace (většinou dramatické). Hráč zastupuje více či méně hrané objekty, ale má možnost hrát v různé míře autenticity sebe samého (Valenta, 2008, str. 53).

Některé hry jsou jasnou fikcí, ale psycho-sociální hry si dovolíme zařadit mezi hry realitu „simulující“. Je v nich vedle pole fikce i pole skutečnosti. Hrajeme, jako bychom my sami byli v té situaci (Valenta, 2008, str. 111).

Musíme ale zmínit, že existují i hry nerolové, kdy míra autenticity je již vysoká, ale v rámci zážitkové pedagogiky se domníváme, že by mělo stále být možno prožitou aktivitu reflektovat jako něco, co se odehrálo, ale my za to neneseme žádné následky v budoucnosti. Tuto možnost vzdání se následků vidíme jako klíčovou v pochopení oné tenké hranice mezi psycho-sociální hrou v zážitkové pedagogice a využívanými technikami v psychoterapii.

Hru je třeba jasně ukončit a tím ji i uzavřít zvláště v případě her málo strukturovaných. S uzavřením úzce souvisí i závěrečná reflexe, která se u psychicky či fyzicky náročných her koná většinou s delším odstupem. Uzavření je u takových her součástí reflexe.

5.4. Krize ve hře jako prostředek k osobnímu růstu

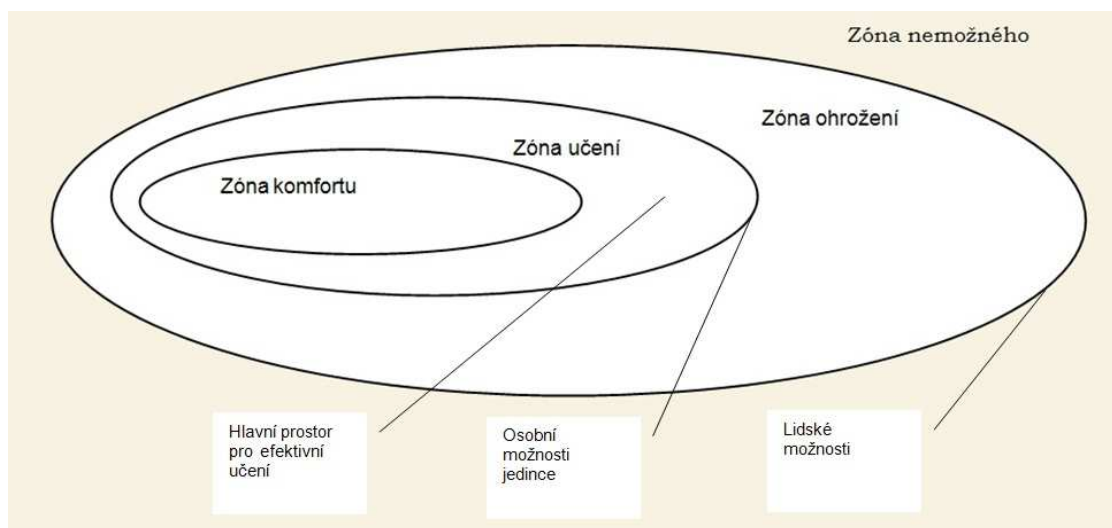
Zde se pokusíme objasnit, v čem spočívá krize v psycho-sociálních hrách a jakým způsobem může být užitečná pro osobní růst. Nejprve uvedeme princip rozšiřování komfortní zóny a tu poté propojíme s krizí jako prostředkem k osobnímu růstu.

Rozšiřování komfortní zóny

Komfortní zóna je oblast, kde se cítíme dobře. Je tvořena situacemi, ve kterých se člověk cítí bezpečně, přičemž nejde jen o bezpečnost fyzickou, ale i psychickou. Za normálních okolností se člověk drží uvnitř své komfortní zóny, protože jinde se cítí nepříjemně. Pokud však člověka vystrčíme kousek mimo jeho komfortní zónu a poskytneme mu dostatečnou podporu (hlavně na psychické úrovni), může nové situace zvládnout a zvětšit si tak komfortní zónu (Pelánek 2008).

Neumann (Turistika a sporty v přírodě, 2000) srovnává vliv náročnosti a potenciál rozvoje. Pokud náročnost aktivity dosáhne kritické zóny, s náročnější aktivitou klesá i potenciál pro rozvoj a může dojít k reálnému nebezpečí a nehodě (fyzické nebo psychické). Kritické zóně předchází zdánlivé nebezpečí. Člověk vnímá situaci jako dobrodružství ale přitom je v bezpečí, např. jištění na stěně (Neumann, 2000).

Jakmile účastník překročí svou kritickou zónu, tak již nedochází k učení. Rozumíme tomu tak, že již nedochází k rozšiřování zóny učení. Tato kritická zóna se může nacházet na hraně zóny učení a i uvnitř zóny ohrožení – máme na mysli např. kurzy přežití aj. (viz. interpretace postavení komfortních zón inspirované Pelánkem, 2008, str. 23, Obrázek 3)



Obrázek 3

Krize

Při krizích dochází k vývojovým zvrátům nebo skokům. Tehdy je psychika zvláště citlivá, zranitelná i tvárná a rozhoduje se na dlouhou dobu o tom, jakým směrem se bude vývoj dále ubírat. Krize znamená hrozbu, riziko i příležitost. Z řečtiny v soudnictví znamená vrchol sporu v němž dochází k rozhodnutí. Ve vojenství znamená nejdramatičtější chvíli, která rozhoduje o porážce či vítězství (Říčan, 1990, str. 45).

Na jevišti či v životě může být jádrem krize mravní konflikt, zápas mezi dobrem a zlem v člověku, kde hrdinovo mravní rozhodnutí je pak vyvrcholením a řešením krize. Vývojová krize nastává, dostanou-li se hybné síly vývoje do ostrého rozporu. Je to stav, kdy už není možné zůstat takovým jako dosud, a přitom cesta kupředu není otevřena nebo je velmi nesnadná. Ze střetu protikladů vzniká nová kvalita něco starého se ztrácí. Jde o přerod. Žádná část osobnosti nezůstane krizí nezměněna. Vyvrcholení krize narušuje kontinuitu (vědomí, že já dnešní bude i já zítřejší) a vzbuzuje tak úzkost. Je tak ohrožena kontinuita dosavadního způsobu života a je nutný skok k nové kvalitě. Právě iniciační rituály symbolizují tento přerod.

Smrtelně vážné hry pomáhají člověku absolvovat nezbytnou vývojovou proměnu. Umožňují mu, aby ji na určité úrovni pochopil a s pomocí tohoto pochopení aktivně prodělal, aby nebyl jen jejím trpným nositelem (Říčan, 1990, str. 46).

Důležité je vědět, že krize přicházejí, že se v nich střetávají protikladné hybné síly vývoje a že je vždy třeba hledat cestu kupředu, k něčemu novému (někdy ovšem to nové může spočívat v objevení něčeho, co už dávno je, a člověk, který dobře prošel svou krizí, se vlastně vrací tam, odkud zbytečně utekl) (Říčan, 1990, str. 48). Nemusíme výlučně v reálném životě najít příležitost pro další vývoj ke, kterému přirozeně inklinujeme. Právě prostředí hry nám to může umožnit také.

Jelikož v životě existují tzv. kritická období, kdy je jedinec vnímavý k určitým vlivům nebo podmínkám, a jen tehdy, nastanou-li tyto podmínky (příležitosti), může se ve vývoji odehrát to, co se odehrát má (Říčan, 1990, str. 39). Můžeme i my sami ve hře najít situaci, která nás posune dál. Častěji se ale stává, že daná situace, kterou právě účastník potřebuje, si najde nás.

Říčan zmiňuje, že abychom se zorientovali na své vlastní životní cestě, je potřeba umět si poradit v krizi, ve které možná právě člověk je nebo která se nevyhnutelně a předvídatelně blíží. Aby se dovedl připravit na to, co ho v budoucnosti pravděpodobně čeká – dobrého i zlého (Říčan, 1990, str.12).

5.5 Hra a realita

Nyní vidíme, že hra není odehrávána samostatně, ale je propojena s širším kontextem celého kurzu. Hra tedy není samoučelná. Stejně tak v reflexích se objevují postřehy, které úzce souvisí s již absolvovaným programem a v širším chápání vycházejí z životní situace, ve které se člověk nacházel před kurzem.

Domníváme se, že existuje kvalitativní rozdíl mezi hrou a kurzovním životem.¹² Je třeba vzít v úvahu, že na kurzech expedičního typu nebo jinak prakticky zaměřených je psycho-

¹² Srov. DRAHANSKÝ, D. Hra jako nástroj... nebo jen jako hra?. In *Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Prázdňinová škola Lipnice. č. 6. 2006. str. 49. ISSN 1214603X.

sociálních her minimum. Spíše celý kurz lze chápat jako simulovanou situaci s reálnými překážkami, se kterými je třeba se vyrovnat. Ovšem z takového kurzu nelze odejít, ve chvíli, kdy se rozhodneme dobrovolně vystoupit. Tato možnost v psycho-sociálních hrách je nanejvýš zdůrazňována. Hra někdy začíná a někdy končí. V rukou instruktora vždy leží možnost ji změnit nebo ukončit, když hrozí nechtěný dopad na reálný život účastníka.¹³

Zda se daří pracovat s hrou v realitě snad ukáže výzkumná část a analýza rozhovorů se samotnými účastníky.

6. Charakteristika kurzů Prázdninové školy Lipnice¹⁴

6.1 O Prázdninové škole Lipnice¹⁵

Prázdninová škola Lipnice je nezisková nevládní organizace usilující o všestranný rozvoj osobnosti člověka. Tohoto cíle se snaží dosáhnout prostřednictvím vícedenních kurzů, jejichž čas je naplněn hrou, pohybem, tvořivými dílnami, happeningy, diskusemi i rozjímáním. Absolventy svých akcí připravuje na život ve třetím tisíciletí prostřednictvím hlubšího sebepoznávání, iniciací k seberozvoji. Metodou zážitkové pedagogiky se snaží navozovat silné zážitky a intenzivní mezilidské vztahy, které pomáhají každému v sobě nalézat netušené zdroje energie, sebedůvěry a spontánní tvořivosti, které jsou nezbytné pro aktivní a odpovědný postoj k životu, společnosti a prostředí. Samotný zážitek není cílem, ale prostředkem. Jednotlivé programy jsou promyšleně komponovány do dramaturgického celku, který dává dění správný rytmus a spád. Každý kurz je svým způsobem originálem, třebaže navazuje na

¹³ Srov. KUBALA, P. Hra a tradiční kurzy Outward Bound. In *Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Prázdninová škola Lipnice. č. 6. 2006. str. 83-86. ISSN 1214603X.

¹⁴ Dále budeme používat v souvislosti s Prázdninovou školou Lipnice zkratku „PŠL“.

¹⁵ Dostupné [online]. Aktualizace 2009 [cit. 3. března 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.psl.cz/index.php?menu=1>>.

předešlé ročníky. Pro kurz i pro tým instruktorů je velmi důležité, aby se kurzy vyvíjely. Pokud se totiž vyvíjí, vyvíjí se i metoda PŠL.

Instruktory a členy PŠL jsou lidé s nejrůznější profesní i lidskou zkušeností: pedagogové, psychologové, ekonomové, právníci, publicisté, výtvarníci, architekti, podnikatelé, vysokoškolští asistenti, řada vysokoškolských studentů, atd. Od roku 1991 je PŠL členem mezinárodní pedagogické organizace Outward Bound. V roce 1993 založila PŠL společnost Outward Bound – Česká cesta s.r.o..

6.2 Zážitekový kurz

K vyjasnění, co je vlastně možné považovat za zážitkový kurz a určit tak jeho specifika a tím ho odlišit od jiných skupinových akcí, musíme nejprve kurz definovat. Výstižně jsou základní charakteristiky popsány v útlé knize Zážitekové kurzy jako nástroj volného času. Zážitekový kurz bez ohledu na svou délku pracuje s prožitkem jako prostředkem k ovlivňování klienta. Směr tohoto ovlivňování určuje cíl, se kterým kurz pořádáme. Práce organizátorů spočívá v záměrném vytváření situací, v nichž předpokládáme intenzivní prožívání a následné pedagogické práci s těmito prožitky (Sýkora, 2006).

Na kurzech se využívá zážitkové metody. Jak už jsme uvedli v kapitole 5.4 v souvislosti s překračováním komfortní zóny Neumann mluví o potenciálu rozvoje v prvku dobrodružství. Zážitek v takovém bezpečném dobrodružném prostředí musí být blízko hraniční zkušenosti¹⁶, aby tento potenciál byl efektivně využit. Nejedná se tedy o jakýkoli zážitek. To, že se účastník pohybuje mimo zónu komfortu a vnímá riziko, přetransformává určitý typ zážitku na dobrodružný¹⁷. Využívá se stresu¹⁸ a atmosféry změny.

¹⁶ Srov. MURÁR, M. Přístupy na bázi dobrodružství a zážitku versus zážitková pedagogika?. In *Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Prázdninová škola Lipnice. č. 6. 2006. str. 34-40. ISSN 1214603X.

¹⁷ Tamtéž.

¹⁸ Stres se objevuje, když se lidé setkají s událostmi, jež vnímají jako ohrožení svého tělesného nebo duševního blaha (Atkinson, 1995, str. 587).

Co je pro zážitkový kurz specifické je záměrnost působení instruktorů v předem naplánovaném programu. Na jinak zaměřených kurzech samozřejmě zážitek nechybí, ale není s ním dále pracováno. Tedy cílem zážitkového kurzu je práce s jedincem či kolektivem v oblasti osobnostního rozvoje nebo skupinové dynamiky. Další možností zaměření zážitkových kurzů je odborné učení skrze vlastní prožívání a zkušenosti (Sýkora, 2006).

Osobnostní rozvoj jedince je přítomen na každém typu kurzu, dle povahy aktivit můžeme zaměřit svou snahu například na rozvoj morálně volných vlastností, na sebeúctu, schopnost soustředění, zvyšování sebedůvěry, zlepšení komunikace, schopnosti řešit problémové situace a mnoho dalších. Dále se jedinec učí žádoucím vzorcům chování a sám si může vyzkoušet v modelových situacích své jednání v krizových situacích, v zátěži, atd. Cílem kurzu v oblasti osobnostního rozvoje bývá nejčastěji posílení sebedůvěry, poznání vlastních možností. Lze si odžít pocity, se kterými se v reálném životě často nesetkáváme. V oblasti sociální dynamiky je to především sebepoznání a poznání ostatních (Sýkora, 2006).

Na zážitkových kurzech lze velice dobře stimulovat sociální dynamiku. Každý kolektiv se dostává do vzájemných interakcí a je nucen vzájemně fungovat. Je jakýmsi urychlovačem skupinových dějů (Sýkora, 2006).

6.3 Dramaturgie kurzu

S kurzem se nakládá jako s celkem. Nelze zvažovat zařazení aktivit bez ohledu na zbytek kurzu. Dále se zvažuje stejným způsobem program jednotlivých dnů i samotný průběh her. Je ovšem také nutné si všimnout nálady ve skupině a společně se směřováním k naplnění cílů kurzu se snažit co nejvíce sled aktivit přizpůsobit podmínkám.

Dramaturgie kurzu se odvíjí od cílů kurzu (proč akci pořádáme a jaký má být její výsledek), které orientované na účastníky, na kolektiv a na vztahy ale i na instruktory. Téma a příběh spojují jednotlivé aktivity. Dramaturgie kurzu se znázorňuje křivkami vystihujícími atmosféru ve skupině (fyzická, psychická a sociální). Scénář je poté výsledkem dramaturgického snažení v podobě soupisu informací o hrách na akci. Hanuš a Chytilová v knize *Zážitkově pedagogické učení* definují dramaturgii jako naplánovanou cestu dlážděnou konkrétními programy a hrami, skrze něž kráčíme k cíli projektu v dále na obzoru. Dramaturgie tedy zhmotňuje ideály, myšlenky, představy, přání a potřeby organizátorů

projektu. Při tomto procesu se stává praktickou tvůrčí činností, která proniká do veškeré práce, podílí se nejen na konstituování programu, ale i na vytváření atmosféry akce (Hanuš, Chytilová, 2009, str. 152).

6.4 Zpětná vazba

Nedílnou součástí samotných her jsou reflexe, která nám umožní uchopit vlastní jedinečný zážitek z aktivity. Průběžně také reflektuje i dosavadní pocity z kurzu jako celku. Proto pro kontrolu nad plynutím zážitkového kurzu a prací se stanovenými cíli používáme metody zpětné vazby. Co je podstatou reflexe neboli zpětné vazby?

Zpětná vazba se snaží zobecnit prožité a srovnat své pocity s prožíváním ostatních (Sýkora, 2006).

Reflexe znamená zpracování zážitku a poučení se z něj. Měla by především vytvářet prostor pro sdílení pocitů a zážitků a poskytovat tak cennou zpětnou vazbu pro účastníky i instruktory. Nemá být příliš hlubokým rozborem osobních prožitků a pouštět se tak do oblasti psychoterapie. Obecným cílem reflexe je dát zážitky do souvislostí a rozvíjet schopnost učit se ze zkušeností a chyb. Může se rozvést k zaměření na skupinu, jednotlivce, na téma. U delších psychologických her necháme účastníkům čas na zažití. Reflexe pak může být zařazena například až druhý den. Trvání reflexe by mělo být přiměřené délce hry, jen výjimečně může doba reflexe překročit dobu hry (Pelánek, 2008, str.102).

6.5 Charakteristiky skupiny účastníků

Jaké jsou tedy potřeby a tedy motivace účastníků, kteří se rozhodnou pro absolvování zážitkového kurzu? Pelánek uvádí nejčastější důvody k účasti na zážitkové akci u mládeže a dospělých. (Hledání partnera; Touha být součástí skupiny; Touha po zážitku; Nové impulzy; Nové dovednosti; Snaha pomoci, Zamyšlení se nad životním směřováním; Akce je narušením stereotypu a může tak člověka „nakopnout“.) Poslední se týká pouze zkušených účastníků, protože většina lidí si předem tento efekt neuvědomuje (Pelánek, 2008).

Na kurzech se pracuje maximálně s třicetičlennou skupinou. Po vyhlášení kurzu se z přihlášených účastníků vybírá složení účastnické skupiny. Záměrně se kombinují různá

zaměření jednotlivců i jejich věkové rozložení. Zpravidla je stejný počet mužů i žen ve skupině. Přednost mají ti, kteří v minulosti na žádném lipnickém kurzu nebyli, aby se zamezilo vytváření skupin tzv. „objížděčů“.

6.6 Prevence, ochrana, intervence

Vede se velká diskuse o tom, nakolik jsou účastníci manipulování na lipnických kurzech. Jedním z prvků, s kterými se v programu pracuje je překvapení a krok do neznáma, kdy účastník nemůže zcela odhadnout své síly a odhodlání, protože nezná průběh aktivity předem.

Manipulací rozumíme přímé řízení názorů a chování, kterým manipulovaná osoba přispěje k dosažení určitého cíle, aniž by věděla jakého. Na zážitkových akcích k manipulaci dochází, když účastníky někam tlačíme nebo když je stavíme do situací, ve kterých se rozhodují zkresleně, protože nemají objektivní informace pro své rozhodnutí. Manipulaci usnadňuje prostředí zážitkové akce: vytržením z běžného prostředí a životního rytmu; omezením platnosti standardních společenských norem; hraním rolí; nejasným přechodem mezi realitou a hrou; částečnou závislostí na instruktorech. Platí, že čím větší manipulace v rámci hry (akce), tím důležitější je dobře provedená reflexe, která vytvoří prostor vše vyjasnit (Pelánek 2008).

Bezpečnostní rizika bychom mohli rozdělit na materiální, fyzická a psychologická (emoční)¹⁹. Jak píše i Pelánek: Přiměřená míra nebezpečí je dobrá pro efektivní učení a rozšiřování komfortní zóny (Pelánek 2008). Nejvíce můžeme ovlivnit materiální zabezpečení hry, protože ze zkušenosti můžeme snadno odhalit rizika a vyhnout se jim. S hrami bychom měli mít jako instruktoři osobní zkušenosti. Může nám to pomoci při odhadování rizik.

Pokud chceme zabezpečit účastníka proti fyzickým zraněním vzniklým v průběhu provádění aktivity, je třeba zabezpečit aktivitu a připravit klienta (obeznámení s pravidly, rozcvička). Pro psychickou bezpečnost účastníka volíme aktivity podle toho, zda je skupina

¹⁹ Již jsme na problematiku rizik narazili v kapitole 5.4.

schopna je splnit. Skupina se spolupodílí na rozhodnutích. Pokud nejsme vzděláni v oblasti psychologické či sociálně psychologické, neprovádíme se skupinou žádné psychohry a sociohry. Sýkora rozděluje riziko také na subjektivní (individuální ze strany jedince) a objektivní (prevence ze strany organizátorského týmu) (Sýkora, 2006).

Před uváděním her je nutné provést vytipování jednotlivců a zvážení jejich psychického i fyzického stavu. To se provádí i s celou skupinou v průběhu kurzu. Zvláště u psychosociálních her dbáme na umožnění hráči z hry vystoupit bez psychické újmy a vyčlenění z kolektivu. Poskytneme dostatek času na doznění, a důkladnou reflexi. Do programu po náročných psycho-sociálních hrách se zařazuje tzv. „odvětrání“, což je poskytnutí možnosti, aby bylo řečeno cokoli, co se odehrálo ve hře pro zmírnění psychického rizika. Jedná se o neverbální aktivitu nebo následuje aktivita zaměřená spíše na uvolnění a „odvětrání“ psychického tlaku z předešlé aktivity.

Během nebo bezprostředně po aktivitě se může stát, že např. vyvolané trauma z minulosti nebo situace, která je pro účastníka za hranicí zóny učení ho přivede do krize. Proto bychom měli vědět jak použít krizovou intervenci. Krizová intervence je okamžitá pomoc jednotlivcům, kteří se nacházejí v tíživé životní situaci. V období náhlého emočního zmatku lidé cítí zavalení problémy a že nejsou schopni vlastními silami situaci zvládnout (Atkinson, str. 707).

O své psychické bezpečí by se měli starat i instruktoři samotní. Franc uvádí mezi hlavními zásadami při uvádění psychoher: Alespoň jeden instruktor s psychologickým vzděláním; dostatečný odpočinek; předvídat problémy z vlastní zkušenosti s hrou; zdůrazňovat princip dobrovolnosti; do ničeho hlubšího účastníky nenutit; provádět kvalitní rozbor (Franc, 2007, str. 94).

III. Praktická část

„Neexistuje jediný univerzální, privilegovaný, přesný, pravdivý a bezpečný způsob porozumění čemukoli, zvláště lidem. Žádná teorie, model nebo přístup, jakkoli upřímně nahlížena nebo podpořena empirií, nemůže být správná. Všechny teorie jsou parciální, zaujaté a nepřesné ve větší nebo menší míře. Teorie mohou být užitečné při vytváření rámce pro porozumění.“ (K. Evans)

1. Příprava na výzkum

Tato část práce seznamuje téma a cíl výzkumu. Charakterizujeme výzkumný vzorek. Dále pojednáme o použité metodě, o způsobu získání a zpracování dat. Pro lepší pochopení uvedeme stručnou charakteristiku zmíněných psycho-sociálních her.

1.1 Vymezení výzkumného tématu

Téma bakalářské práce: Možnosti seberozvoje v psycho-sociálních hrách na kurzech Prázdninové školy lipnice.

V posledních dvou letech jsem se zúčastnil několika lipnických kurzů. Ze začátku jsem měl zájem více méně jako klient a konzument. Ale po zkušenostech a zážitcích na svém prvním kurzu v roce 2008 jsem se rozhodl pro bližší seznámení se se zážitkovou metodou.

Byla již napsána celá řada prací a článků (např. v časopise Gymnasion²⁰ nebo v nové knize Radka Hanuše a Lenky Chytilové o zážitkově pedagogickém učení²¹) o zážitkové metodě. Za zmínku stojí diplomová práce J. Šindlera Hledání paralel zážitkové pedagogiky a

²⁰ Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku. Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISSN 1214603X

²¹ HANUŠ, R. - CHYTILOVÁ, L. Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.

psychoterapie²² nebo diplomová práce J. Nehyby *Koncept komfortní zóny a jeho podoba v kurzech osobnostního rozvoje*²³.

Náš výzkum je zaměřen pouze na využití psycho-sociálních her v oblasti osobního růstu. Chceme se blíže seznámit s procesy a mechanismy, které jedinec při těchto hrách prožívá, protože tuto znalost považujeme za jeden z předpokladů jejich úspěšného uvádění v praxi.

1.2 Cíl výzkumu

Cílem kvalitativního výzkumu je zjistit, zda psycho-sociální hry na kurzech PŠL mohou po kurzu ovlivnit chápání vlastního osobního růstu a i osobní růst samotný. Budou nás především zajímat okolnosti a konkrétní zážitky z konkrétních prožitých psycho-sociálních her, kde budeme pozorovat pozitivní změny v hodnotách a postojích jednotlivců.

1.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Domníváme se, že provedení dvou rozhovorů bude dostatečné, protože prostředí kurzu je velice specifické. Pravděpodobně se budou uvedená témata již ve druhé rozhovoru opakovat. Jako respondenti byli vybráni účastníci(ce) alespoň jednoho více než desetidenního kurzu PŠL ochotni se setkat a udělat rozhovor. Výzkumný soubor čítal 2 respondentky. Obě mají vysokoškolské vzdělání.

(A.) 30 let, žena. Absolvovala jeden letní desetidenní kurz PŠL před dvěma lety. Zaměstnaná ve středně velké firmě. Vysokoškolské vzdělání. Pracuje s mládeží, ale činnost kvůli časovým důvodům ukončuje.

²² ŠINDLER, J. *Hledání paralel zážitkové pedagogiky a psychoterapie*. Diplomová práce. Brno: Fakulta sociálních studií MU. 2004.

²³ NEHYBA, J. *Koncept komfortní zóny a jeho podoba v kurzech osobnostního rozvoje*. Bakalářská práce. Brno: Filozofická fakulta MU. 2007. Vedoucí práce Mgr. Jan Kolář.

(B.) 27 let, žena. Absolvovala již více zážitkových kurzů. Z lipnických jeden letní desetidenní kurz. Ukončující vysokoškolské vzdělání. Žije ve velkém městě, ale dojíždí na venkov, kde je zapojena do místních iniciativ.

Údaje o zmíněných osobách jsou pozměněny z důvodu zachování anonymity. Jedna z respondentek nesouhlasila se otisknutím přepisu rozhovoru do veřejně přístupné práce. Pro možnosti oponentury a obhajoby však svolila s použitím přepisu.

1.4 Způsob získávání dat (použité metody)

Technikou, kterou jsme použili pro výzkum je fenomenologický rozhovor. Jedná se o kvalitativní metodu. To znamená, že není v našem zájmu získaná data zobecňovat.

Rozhovory se odehrály v průběhu měsíců ledna 2010 až února 2010. Respondenti byly předem obeznámeny o nahrávání, účelu rozhovorů, následném zpracování a zveřejnění ve výzkumné části naší práce. Podle chuti respondentů se délka rozhovoru pohybovala kolem 1 hodiny. Rozhovory probíhali v klidném prostředí bez rušivých vlivů. Rozhovory jsme zachytili v podobě digitálního záznamu a následně provedli doslovnou transkripci. Tento přepis je součástí jako příloha. Nebyly předem připravené otázky. Technika vedení rozhovoru je popsána níže.

Charakter a průběh fenomenologického rozhovoru odráží fenomenologické pojetí světa²⁴ druhého člověka a pochopení tohoto pohledu je klíčové pro zpracování získaných dat. Proto zmíníme základní předpoklady fenomenologické metody.

Fenomenologický přístup se zaměřuje výlučně na subjektivní zkušenost. Zabývá se osobním pohledem jedince na události. Fenomenologicky orientovaní psychologové se více zabývají popisem vnitřního prožívání a zážitky jednotlivce než vyvíjením teorií nebo předpovídáním chování (Atkinson, 1995, str. 21).

²⁴ Fenomenologické zkoumání má za cíl popsat a analyzovat prožitou zkušenost se specifickým fenoménem, kterou má určitý jedinec nebo skupina jedinců. Tento přístup vychází z filozofické fenomenologie. Výzkumník se snaží vstoupit do vnitřního světa jedince, aby porozuměl významům, jež fenoménu přikládá (Švaříček, R. - Šedřová, K., 2007)

Pan profesor Skalický (Skalický, 2003, str.139) charakterizuje fenomenologický přístup na rozboru náboženské zkušenosti takto: „Subjektivní zájem je považován za základní předpoklad hlubšího poznání. Vždyť pozorovatel, který hledí na dům zvnějšku, poznává ho jen podle jeho vnější tvářnosti, kterou ukazuje navenek. Kdo však chce poznat vnitřní strukturu budovy, musí do ní vstoupit. A tak je tomu i s náboženskou zkušeností. Kdo k ní přistupuje metodou vysvětlení, která vyžaduje na pozorovateli nezaujatý odstup, může postihnout její vnější aspekty, ale nic víc. Jen ten, kdo se dokáže přenést dovnitř a subjektivně se sní ztotožnit, je s to ji pochopit zevnitř v její vnitřní stavebnosti. Fenomenologie se chce do svého „vžít“, „vcítit“, objektivně se s ním ztotožnit a tak mu chápavě porozumět „zevnitř“.“

Pro praktický popis metody rozhovoru si dovolíme citovat z disertační práce Magdy Nišpónské²⁵: „V princípe ide o to, nerobiť si žiadne názory na ľudí ani na ich osobnosti. Neanalyzovať, nesnažiť sa nič pochopiť ani zaradiť, neskúmať charakter dotazovanej osoby. V takomto prijímajúcom nastavení pozývame skutočnosť, aby k nám prišla vo forme obrazov a myšlienok. V tejto atmosfére - a priori otvorenej a prijímajúcej všetko, čo patrí k životu dotazovaného človeka, sa odrazu sám od seba objavuje výstižný obraz, príbeh či metafora. Snažíme sa neprikladať žiadnemu z pozorovaných fenoménov nejaký zvláštny význam, alebo ho uprednostňovať na základe prekonceptí. Pri rozhovore sa tieto svoje prekonceptie snažím čo najvedomejšie (pustiť)“.

Samozřejmě není možné se zcela oprostít od jakýchkoli předsudků a předporozumění, ale tím, že do rozhovoru v podstatě nezasahujeme, je jediné, co se od nás vyžaduje zúčastněné naslouchání. Náš fyzický zásah do rozhovoru je jen nenásilné připomenutí hlavního tématu při respondentově odbočení, pokud se sám k tématu nevrátí, což se nám většinou stalo.

K tomu, co se při rozhovoru odehrává dále citujeme²⁶: „Človek, ktorý vedie rozhovor sa na druhého díva s pochopením a úctou. Svojím pohľadom ho pozýva, aby prišiel pohľadom a dušou k nemu. Často ľudia nie sú na intenzívny očný kontakt zvyknutí. Je dobré ich oboznámiť s tým, že to patrí k rozhovoru. Ide o priamy pohľad do očí, ktorý zrkadlí druhého bez prekonceptí, bez myšlienok. Je to pohľad plný rešpektu a prijatia. To je podstatou tejto

²⁵ Disertační práce, Nišpónská, 2006, str.46.

²⁶ Tamtéž.

metódy - vidieť druhého, chcieť ho vidieť. Vďaka atmosfére, ktorá sa vytvorila, vzniká priestor pre to, aby sa mohli spoločne zveriť niečomu väčšiemu. Obaja sedia oproti sebe v príjemnej vzdialenosti a dívajú sa na seba. Ten, ktorý sa pýta, nastolí tému. Potom už iba čaká a necháva priestor druhému. Celý čas ho podporuje otvoreným pohľadom. Pozoruhodná je požiadavka čo najmenej novej spätnej väzby. Tá je redukovaná na priamy otvorený pohľad ktorý vidí všetko, bez rozdielu, nič nepreferuje, na nič nereaguje. Na základe našej skúsenosti to vytvára veľmi rýchle vhodnú atmosféru pre vynorenie sa dôležitých skutočností.“

Podobné je vyprávění příběhů, do nichž také během vyprávění nevstupujeme a snažíme se příběh pochopit a prožít „zevnitř“. Skrze příběh poznáváme zážitek, který účastník kurzu prožil. Tím se setkáme na velice osobní úrovni i s účastníkem samotným.

1.5 Způsob zpracování získaných dat

Rozhovory budou přepsány do textové podoby a následně podrobeny kvalitativní analýze, kde bude použita zjednodušená podoba obsahové analýzy rozhovoru (Miovský 2006). Tuto metodu Švaříček nazývá otevřeným kódováním, které text rozhovoru rozebere, konceptualizuje a složí novým způsobem (Švaříček, 2007, str. 211). Výsledkem fenomenologického zkoumání, jehož cílem je popsat a analyzovat prožitou zkušenost se specifickým fenoménem, kterou má určitý jedinec nebo skupina jedinců, je text, který zní pravdivě pro toho, kdo měl danou zkušenost s daným fenoménem, přičemž poskytuje vhled pro toho, kdo ji neměl (Hendl, 2005, str. 128). Tím chceme zachytit význam a vlastního fenoménu z prožité zkušenosti účastníka a porozumět mu.

1.6 Popis vybraných psycho-sociálních her

Považujeme za důležité se seznámit alespoň s kostrou a nejdůležitějšími prvky v hrách pro hlubší porozumění jejich výpovědí. Informace budeme čerpat výhradně z knih Zlatý fond her I-III. Zmíníme stručně hlavní kostru a zahrneme i modifikace her, s kterými se účastníci na kurzu pravděpodobně setkali. Hry popsané v příručkách jsou tedy jen kostrou pro instruktory, kteří následně sestavují konkrétní dramaturgický plán hry, který se hlavně přizpůsobuje prostředí a stavu, ve kterém se skupina nachází.

Labyrint

Inscenační hra, ve které účastníci (20-30 účast.) prochází symbolicky životem od zrození do smrti. V každé dekádě činí různá rozhodnutí (15 min.). V čase mezi jednotlivými desetiletími uvažují nad svými kroky (10 min.). Ráj srdce je vnitřní dimenzí člověka – tady v tichu každý uvažuje o svých rozhodnutích, přáních a tužbách, hodnotí a plánuje další kroky. Hráči vstupují do Labyrintu a volí si, jak prožijí určenou dekádu. Zde jsou připravena stanoviště (paprskovitě rozmístěna kolem Raje srdce), která symbolizují hlavní druhy činností (studium, práce, zábava, volba partnera, děti, kontakt s ostatními, duchovní pomoc, školka aj.). Do jejich rozhodnutí však také vstupuje Osud (instruktor s anděly) a oni se musí vyrovnávat s jeho zásahy. Stávají se svědky smrti vlastních rodičů a nakonec si prožijí vlastní smrt. Vysoká psychická zátěž, nižší fyzická. Prvky: hudba, kostýmy herců (organizátorů), reálnost situací. Čas na hru 3-5 hod.

Cílem hry je prověření životních hodnot, postojů, orientace. Uvádění hry by měl být přítomen psycholog nebo alespoň zralý a zkušený člověk.

Čarodějka

Psychodrama, ve kterém účastníci (20-30 účast.) prochází symbolicky územím čarodějky, aby se dostali ke splnění svého životního cíle. Hra se odehrává v prostoru, kde je vyznačen kruh počátku, kruh ohně, kruh hlíny a kruh divadla. Po úvodu jsou hráči vyzváni, aby odešli s voskovou destičkou a hřebíkem do ní vyryli dvě slova, která pro ně znamenají štěstí (30 min.). Podle povahy toho, co si hráči vepíší do svých destiček, hrají vlastně o své životní hodnoty. V kruhu ohně rozlomí destičku a jednu z věcí vhodí do ohně. V kruhu hlíny vytváří modelováním člověka sebe, svůj obraz, tak jak se v této chvíli cítí, v etapě svého života. Mezi kruhem hlíny a kruhem divadla je položena kláda, kterou musí společně překonat. V kruhu divadla pak setrvají tak dlouho, dokud nepocítí, že je čas odejít do skutečnosti. Pak zanechají svou svíčku na místě a jdou. Hráči během hry nemluví. Pouze v kruhu počátku a divadla smí být společně jinak sami. Po scéně se pohybuje Čarodějka, která symbolizuje osud. Je krutá i velkorysá. Tempo hry je v jejích rukou. Čarodějka je může vyřadit ze hry, když je spatří mimo kruh v pohybu sfouknutím svíčky, která symbolizuje život

hráče. Ti pak musí čekat, zda je někdo jiný ochoten riskovat cestu zpět do kruhu počátku a zapálit jim svíčku přinést ji zpět spolu se svou.

Prožijí těžké rozhodování. Zažijí velmi intenzivní pocity, mohou volit, vzájemně si pomáhat a jít pouze za svým. Hra má napětí, gradaci a tajemnou atmosféru. Bubeník dodává hře rytmus a napětí. Nízká fyzická zátěž, vyšší psychická. Prvky: Tajemná mystická atmosféra, bubnování, tma lesa, hořící ohně a svíce. Čas na hru 1-3 hod.

Cílem hry je Stanovení pořadí hodnot, sebepoznání.

Příběhy z depa

Závod vzájemně sympatických dvojic (žena a muž), který je omezen časovým limitem (podle věku účastníků na 2 – 3 h). Role si průběžně mění. Hráči se již dobře musí znát. Nesmí spolu během závodu mluvit. Předem se nevyhlašuje výhra dvojice, která uběhne nejvíce kol!

Jeden hráč je na trati fyzicky náročného závodu (1 km) a druhý mu mezitím píše při odpočinku v depu dopis. Ten je jediným způsobem komunikace. Mohou jím spoluhráče podpořit, ale i vést různé rozhovory (příběhy) nebo se svěřovat se svými pocity. S přibývajícími kilometry naběhanými v průběhu závodu hráči zjišťují, jak je dokáže povzbudit zájem někoho jiného o jejich pocity během závodu i o jejich osobu jako takovou. Depo musí být umístěno stranou od vlastního okruhu, aby hráči nebyli rozptylováni závodníky na trati. Hraje zde klidná hudba a je možné se přibláci nebo se posilnit pitím a sušenkou.

Po ukončení časového limitu ve chvíli očekávaného vyhlášení výsledků se účastníkům oznámí, že opravdové výsledky si jednotlivé dvojice odnáší v „příbězích“ na svých papírech. Mírná psychická zátěž, vyšší fyzická. Prvky: Intimita, sdílení, výkon, očekávání. Čas na hru 3 hod.

Cílem hry je rozvoj empatie, spolupráce a fyzické zdatnosti.

Sedánek

Závod družstev, která se přeseďáváním snaží absolvovat předem vytyčenou trať v co nejkratším čase, kdy hráči sedí vedle sebe bok po boku. První hráč sedí těsně u startovní čáry. Po startu poslední hráč z každého družstva vyběhává a sedne si na začátek svého družstva. V okamžiku, kdy dosedne a dotýká se boky, může vyběhnout jeho další spoluhráč z konce

družstva a dosednout vedle něj. Takto se jednotlivá družstva snaží co nejrychleji dosáhnout cíle. Pro vhodnou atmosféru se hry účastní několik organizátorů a zbytek povzbuzováním vybičovává závodníky k nadlidskému výkonu. Větší fyzická zátěž, mírná psychická. Prvky: recese, příroda, voda. Čas na hru 1 hod.

Cílem hry je Spolupráce, prověření fyzických sil a morálních vlastností.

Cesta k lidem

Účastníci odchází hrát hry na louku. Batohy nechávají 100m od místa, kde se hry hrají. Po nějaké době dochází ke zklidnění a instruktor čte příběh o poutníkovi. Účastníci jsou rozděleni do předem určených dvojic. Každá dvojice dostává zalepenou obálku, kterou je možné otevřít jen v případě nouze (uvnitř jsou peníze a občanské průkazy). Na lístečku s instrukcemi je uvedený název místa a datum, kam se mají dvojice dostat (za dva dny v poledne). Ovšem nikdo si nemůže vzít víc než zrovna má. Dvojice je odkázána na prozřetelnost a dobrou vůli lidí v kraji. Po opětovném setkání nastává chvíle sdílení rozličných příběhů.

Cíl aktivity je v setkání s lidmi místního kraje. Uvědomit si, kolik málo je potřeba k lidskému štěstí. Vstoupit hlouběji do krajiny.

2. Výsledky analýzy

Zjednodušenou metodou otevřeného kódování (Švaříček, 2007, str. 211-222) jsme získali jednotlivá témata, která se v rozhovorech objevila a to oblasti týkající se: Společenství, Komfortu, Změny, Pohledu v čase, Smrti, Smyslu, Hry, Intimity. Pod těmito tématy jsme se pokusili najít fenomény, které účastníci prožívali v průběhu psycho-sociálních her. Jak jsme popsali, zvolená fenomenologická metoda nás vybízí, abychom se odpoutali od svých vlastních konceptů a pokusili se pochopit zážitek účastníka jako takový.

Fenomenologické zkoumání se zajímá o to, jak lidé prožívají dané situace a co pro ně znamenají. Bere v úvahu, že život jedince je zasazen do světa každodennosti, který je sociálním, kulturním a historickým produktem. Výsledky kvalitativního výzkumu se

obvykle podávají textem, který osvětluje subjektivní definice významů fenoménů v kontextu daného prostředí a situace (Hendl, 2005).

K interpretaci a lepšímu pochopení témat využijeme knihy různých autorů, kteří na ně také poukazují. Za výroky jednotlivých respondentů je uvedeno písmeno podle pořadí příloh: Respondent (A), (B).

2.1 Oblast týkající se Společenství

Známé pořekadlo říká, že kolik znáš jazyků, tolikrát jsi člověkem. Platí to stejné i o lidech kolem nás? „*Naštěstí to tam tak fungovalo, že ty lidi... že se nevyseletovalo... že ses tam fakt změnil několikrát s různýma lidma a tím pádem jsi poznal víc emocí různých, různých lidí....*“ (B).

Ve hře Labyrint se objevuje silný motiv domova i jeho opouštění za vlastním životem. V prostředí hry, kde není nijak účastník nucen cokoli dělat se automaticky chová, tak jak cítí: „*No tak... bylo úžasný, jak jsem všichni zamířili domů, automaticky...*“ (B) „*a ze začátku to byl takový jako že... co pohoda... támhle je máma, táta*“ (B). „*a jakmile už jsme seděli kolem... snad nebudu brečet... toho kruhu tam, teda stolu a všichni jsme tam snídali*“ I po kurzu toto téma bylo velice aktuální: „*... fakt to byla nejsilnější hra... protože já jsem v tu chvíli... jakože se teda rozcházíme... a já bydlím v Boleslavi a naši bydlí jinde... tak jsme měla jet do Boleslavi a já jsem prostě cítila, že ne... musím jet prostě domů... musím jet za těma našima prostě (slzy)... říkala jsem si jo, Sněžka dobrý, jako máš novou partu. máš kámoše a tak dál a já jsem si říkala: Prostě ne. Pojedu domů. Takže jsem jela za našima. Nóóó, tak ták... a to už nebulím... to jsem před tím, když jsem říkala, že umřela máma... to bylo něco ty jo...*“ (B).

Kruh bývá vysvětlován jako symbol jednoty a soudržnosti bez rozdílů prvků v něm. Nic nevyčnívá. Pocity autentičnosti a reálnosti lze vytvořit pomocí maličkostí jako např. postavením stolu nebo symbolickými rituály z mládí. Spolustolovnictví neboli rituál společného jídla je jasně rituálem přijetí vpravdě materiální jednoty (Van Gennep, 1997, str. 35): „*...kakao a rohlík s máslem... už v tuhleto dobu se mě tvořilo, že už jako to není jako hra, ale jakoby už se do toho člověk už vcítil. Protože já jsem si neuměla představit, že si budu prožívat život... že nějaký dva cizí lidi oblečení jako maminka a tatínek mi budou hrát rodiče,*

že k nim budu mít nějaký vztah... ani náhodou... vím, že to jsou prostě instruktoři...“ (B). Vidíme, že neustálé vracení se domů je přirozené a příjemné. Nese symbol jistoty a neohroženosti: *„A pak jsme šli do další dekády a to zase... nevím, kolik lidí šlo hnedka domů a kolik ne, ale jsem vždycky šla nejdřív domů... jako za našima se podívat, protože mám s našima strašně dobrou vztah...”* (B). *„Vždycky jsme se tam šli pochlubit domů: Mamí, dodělala jsem školu! A oni: Jo to seš šikovná...”* (B). Protože úlohou dospělých by ve chvílích přirozeně přicházejících životních těžkostí mělo být v první řadě srozumitelné vyjádření pochopení a poskytnutí potřebné citové posily (Jedlička, 2000, str. 30), tak lze říci, že instruktoři sehráli své role v Labyrintu důvěryhodně. I po obdržení dopisů od rodičů respondentka ocenila i zdánlivě maličký krok k rozvoji vztahu se svým otcem: *„Ten (skutečný otec) mi nikdy neřekl, že nás má rád, že to přece musíme vědět, že to nemusí říkat.”* (B).

2.2 Oblast týkající se Komfortu

Pocit komfortu je příjemný. Víme, na čem jsme a co si můžeme dovolit a také to, co už si nechceme dovolit. Není účelem překračování zóny učení právě uvědomění si, kam ji již překračovat nechceme? Takovou úvahu podnítila respondentka slovy: *„... ale jako že jsem vnitřně zjistila, že nepotřebuju zjišťovat svoje hranice, protože já už vím, do čeho chci jít a do čeho nechci jít a když do toho nechci jít, tak to znamená, že jsem slaboch, že do toho nejdu, ale že to už jakoby vím.”* (B). *„... že to bude nějaký zlomový okamžik v mém životě, že mě to jako teda otevře úplně ten nový svět a že fakt změním, jak to všichni říkají, že opustíte práci, přítele, prostě změníte pohled na svět a tak dál, ale... já mám pocit, že jsem tam jela a já mám v životě asi tak nějak prostě ujasněno, co chci, co nechci, prostě když něco dělám špatně, vím, že to dělám špatně a tak dál a já když jsem tam jela, tak jakoby jsem zjistila, že v podstatě na té Tramtárii jsem si potvrdila ty svoje věci.”* (B).

Kde se potom může ztratit smysl jít za své hranice, může být místem, kde si člověk uvědomí nutnost své vlastní umírněnosti. Kolik horolezců nechalo svůj život na horských štítech s úmyslem překročit sebe sama? Chtěli snad umřít? Respondentka vyslovuje obavu nad smyslem tohoto překračování: *... „když třeba někdo mě při něčem přistihne, tak já se leknu a strašně se stydím a já si sama nebudu navozovat tyhle situace prostě, když mi nedělají dobře... Nenavozovat si nepříjemné.”* (B).

Překročení zóny komfortu a pobyt v zóně učení od nás vyžaduje naše vědomé rozhodnutí. K tomu je ale potřeba dostatek motivace, která se může objevit právě jako impuls z venku, od ostatních. Obě respondentky řešili totožný problém s odložením šatstva před ostatními při noční plavbě v lomu: „*Já jsem se cítila být trochu zmanipulovaná tím, že jsme se neznali... jsem si říkala, že jako všichni jdou, tak tady přece nebudu jako jedinná tam prostě jako nepůjdu nebo půjdu úplně v oblečení? A hodně to bylo zajímavý právě v tom, jak člověk se nechá prostě strhnout... Já vím, že jsem z toho jako neměla žádnéj dobrej pocit, že jsem to udělala. Fakt mi to nepřišlo, jako že jsem něco překonala. Takový smíšený... „ (B). „...říkala, ať to neřeším a že se jako zakryju a vlezu do vody, doplaveš a zase se zakryješ a vylezeš a jako ty lidi na tebe nebudou civět a něco a tak jsem věděla... v té chvíli jsme se jako hodně zapřela a to jsem si říkala, že to jako překonám a že si dokážu něco... jakože... protože ten člověk jakoby něco vnitřně řeší... někdo je vyrovnanej já třeba něco vnitřně řeším.“ (B) Na kolik zůstáváme svoji a nakolik se z nás na pomezí zóny ohrožení stává někdo jiný? Nakolik se přizpůsobíme ve skupině na základě našich předpokladů o ní a snad i o nás samých? „*No tak takovýto, a teďka se jako nesvlíknu a potom jako si budou myslet něco a že jsme jako na začátku a teď si tam jako oškatulkuje toho člověka někam... takovýdle jakoby hloupý předpoklady, který tam ale právě zajímavě v takovýhle věci vyvstanou.*“ (A).*

S překonáním komfortu se nemusí pojít jen negativní pocity: „*Já si na to občas vzpomenu, když jako běžím... mě to tam hrozně fascinovalo, ta možnost toho pohybu... po dlouhé době jsem jako cítila hroznou radost z toho, že jako běhám. Že to jako bylo hrozně příjemný. a taky to překonání toho, že vlastně si člověk řekne, že už nemůže a potom stejně mohl ještě běžet... Že to bylo fakt hrozně zajímavý v tomhle. To, že jako můžeš fakt víc, než si myslíš. Příběhy z depa a překonání v kráse.*“ (A).

Zónu ohrožení si dovolíme vidět v této výpovědi. Pro jistá rozhodnutí je vždy třeba mít prostor, čas a rychlé rozhodování může přivést člověka k výrazné zóně diskomfortu. Někdo může namítnout, že tak to v životě chodí: „*A on: Víš co, takovej ten nezávaznej vztah... A v tu chvíli jsem si říkala: ty vado jako?... říkala jsem si: Tak co, já tady řeknu ne a půjdu zpátky do stanu a pak co... ve 40 už nikoho nenajdu... tak jsem si říkala: No, tak jo. I když se mi nelíbil nezávaznej vztah, kterej on měl na mysli.*“ (B).

2.3 Oblast týkající se Změny

Člověk se neustále přetváří. Naše tělo, styl a motivy k činům se neustále profilují. Sami cítíme, že je třeba změny, že změna je naší součástí. Je podstatou růstu a jakéhokoli vývoje. Respondentka se dozvídá o možnosti změny: „...že byl na Tramtárii, na nějakým kurzu a že to bylo úžasný a že mu to úplně změnilo prostě jako náhled a život a prostě že to je úplně...“ (B) „on mi to doporučil. On mi říkal, jed' tam, uvidíš, prostě hodí tě to někam jinam. Potřeba sebereflexe a posunu.“ (B).

Změna může nastat v jednom okamžiku, ale můžeme na ni čekat dlouhý čas: „pak v jednom zlomovém okamžiku jsem si říkala, prostě já už to potřebuju; už potřebuju prostě dostat jakoby jinej pohled na mě. I když ti ostatní lidi říkají, co děláš, neděláš špatně nebo ty jsi vnitřně nějak něco myslíš a tak jsem si říkala jako jo a letos to prostě zkusím a letos se přihlásím.“ (B).

Změna po kurzu může být i v celkové náladě a ne jen jako jakýsi „bod zlomu“: „Takže jako, že by mě to jako úplně nějak změnilo život, to ne, ale vím, že jsem si tam hodně... že jsem se tam jakoby zharmonizovala... to si pamatuju. Že potom to léto, jak jsem se vrátila a já jsem jela vlastně potom rovnou do Liberce na nějaký kurz od školy a když mě tam moji spolužáci viděli tak úplně se mě ptali, co se mi stalo. Že jsem jako nějaká úplně nová.“ (A). „Že vlastně nic není jako problém a to mi přijde... to bylo jakoby takový silný... že nic nebylo vlastně problém. Všechno se jakoby dalo zvládnout a tím jak jako nic nebylo problém... člověk zažívá různá ty situace, tak pak vlastně mu jako hrozně vzrůstalo to sebevědomí... jako to čistý... ne jako, že si o sobě moc myslí, ale že vlastně si říkal: Jo, tohle taky zvládnou. Tý jo, tohle vlastně taky zvládnou. Že vlastně jako nic není problém. Tak to pro mě asi bylo to největší. Takový to poselství, no... fakt, že jako nic není problém... no. A pak asi taková vnitřní radost. Že jsem jako potom měla takovou jako vnitřní radost z těch věcí okolo.“ (A). „A já jsem říkala, že jsem byla na tramtárii a tak to vím, že všichni říkali, že se musejí kouknout, co to jako je, že prostě vypadám úplně jinak a hrozně vyrovnaně a tak. No a celý to léto bylo hrozně fajn a potom jsem jako byla i hrozně vyrovnaná, že jsem si to nesla v sobě, takovej jako klid, no. A já přesně nevím, z čeho to bylo... nevím. Že měl člověk jakoby čas přemýšlet o sobě. To mi přijde důležitý na tom kurzu bylo, no. Že jsme mohli o sobě přemýšlet a na druhou stranu tam byla silná podpora jakoby těch... že se to v reálu moc nestává, že by ses jako cítil tak bezpečně a tak jako opečovávaně na jednu stranu.“ (A).

Sledujeme-li pozitivní změnu v hodnotách, je zajímavá výpověď respondentky o strategii výběru partnera: „... *to bylo takový silný téma toho, že vlastně jsem, vlastně byla jako hodně vybíravá co se týče životních partnerů a tady mě to vlastně přišlo hrozně zajímavý v tom, že jsem si říkala, že vlastně jako můžu prožívat třeba jako spokojený život i třeba s člověkem s kterým jsem si na začátku říkala, že s ním teda v životě nemůžeš být a že to teda jako bude příšerný a tím jak byl jako hodnej hrozně... a že mi jako... že jako všechno můžu a že jako si můžu.*“ (A). Na kurz si něco člověk přináší a s něčím novým odjíždí: „*Ty nároky na toho partnera, že jsem si tam potom hodně jako řešila v sobě, že jsem to přehodnotila vlastně na základě i té hry no... Ze zkušenosti hry se mění hodnoty.*“ (A).

Změny v hodnotách inspirované celkovou mírou blahobytu na kurzu můžeme vidět jako velice významnou. Změna nemusí být jen pokrokem ale i návratem k něčemu zapomenutému. Na skromnost minulých dob ukazuje i Jedlička (2000, str. 29): To, co generace před námi pokládaly za výjimečné štěstí a projev blahobytu, se nyní ukazuje jako naprostá samozřejmost „... *cesta k lidem byla hodně dobrá. To musím říct, že fakt... jako že mě to hodně... že to pro mě bylo významný hodně, no. Že jsem si zkusila, že člověk může fakt vyjít s málem, vlastně s ničím. Cesta k lidem, skromnost*“ (A) „...*někam jdeš a máš máš batoh a někdo řekne, že si něco zapomněl a já si říkám, že je takovejch věcí, který nepotřebuješ...*“ (B).

Symbolem pokroku ke změně mohou být schody (překážky v životě, životní etapy), na které je třeba vystoupat: „... *nesmím se toho bát... protože já se v životě bojím vztahů, bojím se ublížení, bojím se strašně moc věcí... tak jsem si řekla: hele nebudu se toho prostě bát, přivážu si prostě žlutý fáborek na svou ruku a půjdu do vztahu jako.*“ (B). „*vím, že instruktor (táta) říkal: Běžte do školy a běžte to... někteří jako.. už ti je 20-30... šli do práce... a měl jsi pocit, že musíš žít ten život, takže musíš ty stanoviště taky projít...*“ (B)

Kdo nebo co určuje překážky, které máme v životě překonat, je zájmem mnoha filozofických směrů. Jak vnímala účastnice zosobněný osud v postavě instruktora, tak i přijímala nově přicházející: „... *to je třeba možná to, že já třeba teď jsem na nemocenské a to je taky takovej nějakej osud... já jsem se najednou jako zastavila... sice to není jako na vteřinu jako ve hře, ale je to na 4 měsíce a říkám si: něco asi dělám špatně, něco bych asi měla začít přemýšlet... možná když kolem tebe ten osud prošel, tak si řekneš, jako co mě čeká a echh... Tázání se osudu, co nás čeká.*“ (B). „... *Šlo k nám lano s andělem a mně bylo jasné, že k nám jde dítě a mně bylo do 30 a vím, že jsem si říkala: Tak jo, bude dítě. a vím že prostě (partner)*

mě chytnul za ruku a říkal: Pojd', utíkej, jde lano! A já říkám: No a co jako? A on: Pojd', ať nás nechytne, běž! A tak jsem běžela s ním a jako odeběhli jsme tomu lano prostě pryč. Já jsem si úplně v tu chvíli říkala: Jako, vždyť to byl osud, byl to anděl, šel k nám, dával nám lano a my jako před ním zdrhnem? Já jsem mu říkala: No a... jako... prostě něco v tom smyslu, že dítě ještě ne, že si budem užívat, ale mám pocit, že během krátké doby nás stejně anděl dostihl a to lano prostě (partnerovi) vrazil do náručí, že prostě tady to je a starej se.“ (B). „Ty vole, už si pro mě šla prostě smrtka a nakonec ji někdo ztrhnul a já jsem měl pocit, že jsem se podruhá narodil. A on ten člověk třeba nevěděl, že to měli naplánovaný, nebo ne.“ (B).

Nové věci jsou nám skryty. Vydání se na cestu k nim není vždy jednoduché. Hra ale může nabídnout si je prožít a to zcela věrohodně: *„Jo a to jsou věci, který si jako neuvědomíš do té doby, než nějakou takovouhle věc prožiješ.“ (B).*

Jak nám ukazuje výpověď, ani účast na kurzu člověku nezodpoví všechny otázky: *„...jsem chtěla jet na něco víc jako psychologickýho, ale pak jsem se rozhodla, že nepojedu, že si to vyřeším sama a že hlavně by se ty věci opakovali a nebylo by to opravdu tak silný jako byla Tramtárie.“ (B).*

2.4 Oblast týkající se Pohledu v čase

Přijmout minulost jako tu nejlepší možnost může být pro osobní růst podstatné a respondentce byla ve hře nabídnuta: *„... takže jsem třeba si neřekla, že půjdu na konzervatoř a že prostě vystuduju balet... takovýto prostě, že si ten život v té hře můžeš udělat i taky jako, jak chceš. Tak možná ta hra ti potom jako ukáže, že vlastně když si ho uděláš tak, jak ho žiješ, tak že jsi třeba s tím životem jakoby spokojenej.“ (B).*

Čas navrstvuje na člověka své odkazy a tak se kurz může stát jen jakousi odbočkou, na kterou občas vzpomeneme a která má své pevné místo: *„Tak jako vím, že to bylo hodně intenzivní, když jsem se vrátila. To bylo pro mě hodně takový zásadní a pak se zase staly různé životní věci, že mi to přijde, že to jako ty věci, který si z toho člověk odnesl, se navrství jako ty další, takže je těžký jakoby říct, co vlastně jako přesně máš z té tramtárie a co máš z nějakých jiných věcí.“ (A).*

2.5 Oblast týkající se Smrti

Přijetí smrti do našeho života je jeden z úkolů pro pozdější část našeho životního příběhu. Ale vnímání smrti se objevuje i dříve, pokud se s ní setkáme: „... a já jsem si ani neuvědomovala, že bych mohla umřít v té další dekádě, mě to přišlo, že jako ne, že ty lidi měli hold smůlu... hm, tak další bílí... nějak jsem to moc nevnímala.“ (B). „chci jít do vztahu, ale už nás volali zpátky do stanu a takže jsme šli zpátky a v tomhlectom (vzrušeně)... v téhle dekádě to bylo poprvé, kdy umřel člověk a to jsem viděla, jak jde anděl a jak jde s tím prostěradle a blíží se k... jednomu klukovi a že ho bude zahalovat a já v tu chvíli jsem si říkala: A doprdele a je to tady, jakože prostě... to je určitě smrt, to je prostě jasný a je to strašně brzo... jsem si říkala: ty vado jako... a takový, že Tě to jako zamrazí, ale v tu chvíli jsem to jakoby hnedka pochopila...“ (B).

Smrt je něco nového a konfrontace s ní může mít podobu osobního setkání: „...ale v tu chvíli jsem si řekla (oddechnutí)... a mrazí mě i teď.. a tak jsem si říkala, tak jo no, to bude zajímavý jako a... to mi prostě jako bylo jasný... jsem si vzpomněla... to se teda táhlo v celý tý (hře)... Přijetí smrti do života.“ (B).

2.6 Oblast týkající se Smyslu

Viktor Frankl říká, že ztráta smyslu je nemoc dnešní doby (Frankl, 1997). Proto je úkol, kterým se nás snaží okolní společnost nasměrovat je spásným. Jak jsme uvedli v práci, žádná tradice již nám nenapovídá, co bychom měli činit (Frankl, 1994, str. 70). V současné společnosti, která je nadmíru liberální, je jen na nás, pro se rozhodneme, čemu dáme smysl, ke kterému přirozeně tíhneme: „... je mi už deset... a už začneš přemýšlet nad tím, co v té další dekádě musím stihnout.“ (B). „... vnitřně mě bylo líto, že budu bez toho dítěte, který jsem si... protože je mi teď třeba 30, říkám si, tak už bych mohla mít taky dítě a furt si říkám, abych to v životě neprošvihla a možná přesně tohleto bylo v té hře, že jsem si říkala, abych to neprošvihla, tak jsem si vzala pásku, vzala jsem si prvního člověka, kterýho jsem viděla, porodila jsem dítě a umřu. Jakože to taky není dobře, ale měla jsem pocit, že aspoň za sebou něco mám. Ale to v životě nechci, abych jako porodila dítě a umřela.“ (B). „... Ještě bylo nádherný, z toho jsem měla strašnou radost, že jsem si říkala, k čemu ten můj život byl. A přišlo mi, že byl jenom jako by... přemýšlela jsem o tom, k čemu jsem to žila... dobrý... mám

dítě, mám dítě, nevidím ho... má ho partner, který ho nechtěl... tak snad byl potom šťastný, když si ho vzala nějaká jiná ženská, ale největší radost z toho celého života jsem měla snad z té (holčiny), kterou jsem seznámila s tím (klučinou), protože pak přišli a říkali, že mají už druhé dítě... jedno jeho a druhé jejich a že ona byla šťastná a že prostě v pohodě a pak když jsme se k tomu vraceli, já nevím třeba druhé třetí den, tak mi říkala, že to bylo super, že takhle jsem jí vytáhla, že by tam prostě zůstala u toho táty a z toho jsem asi... což je hrozný... a že máš vlastně největší radost z prožitýho života... něco jsi zase udělal pro někoho jinýho..“ (B)

Nejen Cesta k lidem jakožto zcela nestrukturovaná hra nabízí také pohled do systému našeho (vlastního či cizího) předurčování. Stejný motiv se objevuje i v Labyrintu: *„Takže to bylo pro mě fakt silný jakože tohle ta pouť a ten labyrint světa bych asi označila za jako asi nejsilnější pro mě, že jsem si tam jako nejvíc uvědomila a že do dnes si na to jako vzpomenu... na ty momenty z toho. A fakt ta pouť mi hrozně přišla hrozně zajímavá v tom... jako být otevřenej vůči všemu... že tím, jak člověk nemá ty věci, tak vlastně je jako přirozeně otevřenej... ono mu jako nic jinýho nezbyvá, takže to je jako obrovská škola... Být otevřen všemu“ (A) „... že jsme neměli mapu... že nemáš jako ty věci, který člověka jednak orientujou v té krajině a na druhou stranu se ti to jako lajnuje stejně jako... furt se ti v životě něco lajnuje... co máš udělat tak a tak. a že když máš tu mapu a stan, tak je jasný, že jako budeš spát někde jako takhle. Když máš mapu, tak se koukneš a něco si rozhodneš. A to právě tady nebylo, takže to mi jako přišlo hrozně objevný a tak jsem si říkala, že to je tak skvělý... že si jako můžeš říct, že půjdeš doprava a tak jdeš doprava a doleva a jdu doleva a můžu jít prostě kamkoli a to mi přišlo fakt skvělý... hrozně zajímavý. A i ten moment, že vlastně jsi v té krajině a přitom si užíváš, že jsi, že jenom jsi a že někam jdeš a nevíš, kam. Že se jako nehoníš za nějakýma cílema. Život pro život bez plánů.“ (A) .*

Není ale, jak by se z prvního dojmu mohlo ukázat, cesta jen pro ni samotnou. Objevuje se zde něco, co nás cestou životem provází a přesahuje: *„jsme tam tak jenom šli a došli jsme jen tak doprostřed lesa a tam najednou bylo úplně neuvěřitelná vesnice asi z deseti baráků... všechny roubený, opravený se svítilnama s nějakějma svatejma kapličkama a já jsem z toho... to je zázrak a to si pamatuju, že jsem si říkala, že to je fakt dobrý... že fakt to vedení je dobrý... „ (A)*

Může se však ukázat, že smysl lze najít i v jednání pro druhého. Tento motiv byl poměrně intenzivně prožit respondentkou v aktivitě Čarodějka i Labyrint. Pocit blaženosti

z vykonání činu pro druhého: „A vím, že jsme šli...to je úplně nádherný... že jsme prostě šli tam mezi ty tři stromy do té školky...“ (B). „Takhle jsem je prostě dala dohromady a šla jsem někam jinam a...“ (B). „nevím, zda jsem šla s dítětem nebo bez něho a jestli partner byl v tu chvíli v práci nebo u doktora a v týhle té dekádě za mnou přišla andělsmrtka, přikryla mě, vzala mi dítě, přikryla mě a mám pocit...“ (B). „když jsem viděla nějaký lidi za mnou, tak já jsem zachránce a prostě a mám takovej vnitřní pocit... třeba tam byli lidi, co zachraňovali víc, ale to nemohu říct... a šla jsem taky nějaký lidi zachránit a bylo úžasný, když si mohl zachránit třeba tři lidi najednou, když stáli třeba kousek od sebe, tak jsi nemusel jenom jednoho ale mohl jsi zachránit třeba tři a když jsi někoho zachránil, tak měli tendence tě taky zachránit, protože to chtěli jakoby oplatit a nebo kdyby oni prošli a tys jim zachránil život, tak jsi naštvanej... tak to bylo zajímavý, jak to v člověku probíhalo a hlodalo, takže párkrát jsem šla zachránit a někdo mě zachránil...“ (B). „Takže když jsem tam do toho kruhu vstoupila, měla jsem super pocit a zároveň pocit viny, že jestli tam jako uvízl někdo na té trase, tak že jsme jako zklamali, že jsme nepřišli všichni. Dilema ostatní nebo já.“ (B)

2.7 Oblast týkající se Hry

Psycho-sociální hry mají velký potenciál a záleží na účastníkovi, zda tohoto potenciálu využije, nakolik se ztotožní s herním prostředím: „Že mi přijde... byla to hrozně silná hra, protože když si to teda jako přijmul, tak...“ (A). „třeba v Tramtárii byl jeden kurz (myšlena hra), kterej mě úplně prostě zničil, jako psychicky, prostě mě rozložil...“, (B), „musíš jakoby přistoupit na tenhle způsob jakoby trávení toho času, že jo... protože někomu by to tam třeba vůbec nevyhovovalo třeba hrát tam nějaký hry a povídat si o sobě. Ale když to prostě přijmeš a je to zajímavý pro tebe, tak se ale hrozně rychle jakoby uzavřeš trochu do toho, že je ti tam dobře v té skupině a potom mi přijde, že jakoby trochu jednáš jinak, než bys pak jednal možná ve skutečnosti.“ (A). „Takže v té hře se jako chováš přirozeně ale zároveň i trochu přemýšlíš nad pravidly... což to jakoby narušuje si myslím...“ (B).

Ale hra může být pochopena i jako příliš umělá: „nedávno jsem se k tomu jako vracela a už jsem k tomu jakoby zaujímala jinej postoj. Že už mi to trochu jakoby nesedlo. Občas, když to tak jako zpětně vidím, tak mi přijde, že to bylo jako takový hraní na city.“ (A).

Věci i osoby získávají jiná obsahy. Mění záměrně své role a účastník je přijímá v různé míře ponoření. Hra je pak vnímána jako skutečnost: „A v tuhle chvíli jsem si říkala: Ty vole, tak tohle ne, to je strašný a s tímhle člověkem mám jako bejt, jo? A už to žiješ, už to není prostě hra, už to žiješ.“ (B). „... a bylo prostě úplně úžasný, že v tu chvíli jako to z ní ještě všechno nespadlo a ještě to jakoby dožívala a viděla tam to lano a říkala Ježíšmarjá... a oslovila to lano dětským jménem...“ (B). „ono to šlo rychle... teď to bude 20-30. Takže teď jsme přišli domů a máma byla nemocná... to už nebyla instruktorka ale to už byla máma... Instruktor jako postava“ (B) „Tak takovýhle hry bych si představovala, to bylo zajímavý, o tom člověk pak může přemýšlet. Nevím, jestli všechny, ale mě teda určitě dostalo to, že jsem si nedokázala představit, že hra může zapříčinit to, že dva lidi, který znám, nějaký v mém stejném věku pro mě budou rodiče...“ (A).

Na kolik se měníme my jako účastníci? Zdá se, že účastník je ve hře sám za sebe: „...no šla jsem na školu, pak jsem šla na nějaký kroužky, takže tam se zase potkáš a když už se tam jako selektovali lidi, který ztráví víc času na těch kroužkách, takže tam hráli na kytaru, jakože prostě free lidi, kdežto já jsem byla v té škole a taková jsem.“ (B).

Rozpoutané příčiny ve hře nepřináší přímé důsledky do života. Zkušenost je ale přenášena: „vím, že mě to hodně zasáhlo, že tu hru (Labyrint) si pamatuju skoro jako nejvíc... ne pamatuju si jako víc věcí, ale z těch velkejch her si pamatuju tohleto...“ (A).

To platí, pokud se nejedná o jiného účastníka kurzu, s nímž se i v rámci hry vytváří autentické vztahy: „... od té doby ten člověk pro mě v životě už teď kon, i kdybych se s ním potkala, mám k němu blok, jako fakt jo. Je to jako blbá hra prostě, ale ten člověk jako... mám k němu prostě blok.“ (B).

Můžeme zažít i to, co zažít nikdy nechceme a tak se tomu předem vyhnout: „ale řekla jsem si, že tohle určitě nechci potkat v životě.“ (B). „...a to byla další řafka, co mě jakoby dostalo... já jsem byla na toho partnera fakt strašně naštvaná... A protože možná řeším to, že chci mít v životě hezkej vztah, aby ten člověk mě měl rád. Jako bojím, se toho, že mě někdo zraní a první člověk mě hnedka zranil... takže to mě jakoby naštvávalo... doufám, že jsem nezahořkla ještě víc v té hře na vztahy.“ (B).

Hry v účastníkovi vibrují dlouhou dobu po kurzu. Sám neustále reflektuje prožitou zkušenost: „Jedinný, co řeším je ten život jako, ten Labyrint a to je přesně ono, Já jsem... bude

mi už letos 30 a já tu školu, co mám, uměle končím, i když bych ji jako mohla dál víst třeba jako dalších dvacet let, protože prostě jako jo; všichni to chtějí; já bych to taky chtěla, ale nesmím to chtít, protože jako bych měla jít do toho života. Takže žiju ten labyrint, protože je mi 30; měli bych si sehnat chlapa; měla bych mít dítě. Takže jsem teďkon v tomhle tom období. Takže v tom si na to častokrát vzpomenu, jakože bych neměla zaspát. Takže to je něco, co třeba teď žiju.“ (B).

I sami účastníci reflektují rizika a přirozeně sami od sebe navrhuji řešení. To je proces, jak se může zážitková metoda rozvíjet: „... oni asi vědí, proč to dělají... že nechají usednout ty emoce. Já bych to brala nejradši rozebrat fakt druhý den.“ (B). „Přišel za mnou instruktor a říkal, že jestli nechci hrát, tak není problém a já nechtěla o ty hry přijít a že to jako během té hry přestane a tak jsem to hrála a nebyla jsem tak vyhecovaná.“ (B). „byli jsme druhý nebo třetí... v tu chvíli mi to bylo úplně jedno... byla jsem emoce ještě trochu jinde a ty ostatní lide ne, no. Emoce z hry před tím.“ (B). „Takže tam jako tak odkrývá se v těch momentech těm lidem různý osobní věci a je tam vytvořené nějaké bezpečné prostředí, takže se jako nebojí to skrývat.“ (A). „já jsem z vesnice, kde nebyly žádný děti, takže jsem prostě netrávila čas s těma vrstevníky a je to takový silný téma pro mě jako i dodnes, že se s tím nějak vyrovnávám jako s tou samotou a s navazováním vztahů. A vlastně se to tam jako takhle objevilo a já jako nemám pocit... já si to pak přesně nepamatuju, ale mám jako pocit, že tam ještě jako pro mě neproběhla úplně dostatečná reflexe těch věcí po té hře.“ (A).

Jedna z respondentek sama přichází se zamyšlením nad hranicí psychoterapie a psychohry: „podle mě je to jako fakt psychoterapeutická hra... pro mě teda ten labyrint světa. Podle mě se to už jako nedá úplně nazvat jako... já právě nevím... kde je hranice té psychohry a jaký jsou teda ty mantinely, kde to už jako přerůstá v nějakou terapii ta psychohra Labyrint jako terapie.“ (A).

2.8 Oblast týkající se Intimity

V teoretické části byla nastíněna otázka intimity skupiny. Je to velice abstraktní téma, které se projevuje v úrovni vztahů. Objevuje se zde téma přijetí a identifikace se skupinou a také vliv skupiny na jednání účastníka, které by bylo bez tohoto vlivu zcela odlišné: „...Pak mi pomohlo, že ke mně přišla účastnice... asi nezáleží na tom, jak vypadáš, ale co máš v hlavě

a ta mi řekla, že jako půjdeme spolu...“ (B). „pak mě dostalo, že tam jeden kluk nešel nahej a myslím, že v tu chvíli jsem si říkala: Ty jo, támhle ten člověk prostě nejde a že je jako dobrý, že si to zachoval, že si řekl jako ne, tohle to ne, tohle mi vadí. A teď jsem jakoby... já vždycky nad tím přemýšlím, jestli jsem to udělala dobře, nedobře a možná bych udělala líp, kdybych tam šla oblečená, protože to bych byla já. Takhle to bylo něco, co jsem nebyla já... udělala jsem to jenom jako v té davový... ta davová euforie je jakoby strašně působivá, jako je...“ (B). „Takže tohle mě jako strhlo a tak jsem to jakoby udělala, oblíkla a šli jsme zpátky. Takže to byly jakoby dvě věci. Dav, si myslím a to, že jsem tam šla s tím psychicky sladěným člověkem. To, že se tam víc lidí řeší to, jestli půjdou nebo nepůjdou. Pak ty mokré věci, abych jako nenastydla a tak. Tak nějak prostě ale jako nebylo mi to příjemný. Tak jsem tam to kolečko dala zelený (že to bylo dobrý), ale i šedivej.“ „jsme se tam i koupali a nevím, zda tam byli i kluci, ale vím, že zase když se šlo jakoby do vody a všichni se tam jakoby myli, tak mi to to... tak jsem byla zase někde stranou, protože mi to prostě jakoby vadilo. Ale aby to nebylo zkreslený, že jsou lidi, co s tou nahotou nemají problém. Jako já ho mám, já to vím...“ (B).

Jsme v oblasti aktivit, které mohou probíhat pouze v bezpečném prostředí, ale i tak nejsou všem příjemné: „*Jak jsme šli ten puťák a potom jak jsme v tom lomu, jak jsme se tam měli svlíkat a plavat tam. A já vím, že to bylo hrozně zvláštní pro mě. Že jsem jako docela stydlivej člověk a částečně jako i docela puritánskej, bych řekla v tomhle ohledu. Takže jako svlíkat se tam a jako jít tam úplně s cizíma lidma, to se jako všichni zbláznili, ne... fakt mi to přišlo, že jsem tady jako v nějaký partě šílenců, ještě takhle na začátku (kurzu). Ale chápu, proč to jako zařadili... že to prostě jako bylo fakt takový jako natvrdo otevření... a vlastně tam nikdo nebyl nucenej, ať tam chodí nahej, že jo... Ale taky mi přišlo, že to byla taková jako dobrá provokace zkusit si něco jako překonat a nebo naopak si zachovat ten svůj postoj... se k tomu nějak postavit, no.“ (A). „právě jsem si říkala teď nějak nedávno: Ježkovy oči, to bylo fakt úplně úchylný; my jsme se tam normálně jako svlíkali před sebou prostě... to bych v životě neudělala, jo. No a tam my to nějak jako nepřišlo. Tam dokonce, tam mi to nepřišlo a pak... pak nějak jak jsme se tam občas tak jako myli kolektivně, tak mi to přišlo i jako... tam jsem se jako překonala nějaký jako svoje... limity. Že tam mi to nepřišlo divný... tak jsem si říkala, že to vlastně je to docela jako v pohodě a nic to není. Ale já si myslím, že to bylo fakt tím specifikem toho kurzu. Teď si nedovedu představit, že bych někam přijela a tam jsem se před*

někým svlíkala, jo. To bych si připadala jak magor. Překonání limitů s tím, že venku teda ne.“
(A).

3. Vyhodnocení výzkumu

Cílem kvalitativního výzkumu bylo zjistit, zda psycho-sociální hry na kurzech PŠL mohou po kurzu pozitivně ovlivnit chápání vlastního osobního růstu a i osobní růst samotný. Především nás zajímají okolnosti a konkrétní zážitky z konkrétních prožitých psycho-sociálních her, kde pozorujeme pozitivní změny v hodnotách a postojích jednotlivců. Pro realizaci výzkumu byla použita metoda fenomenologického rozhovoru a následného analyzování přepsaného rozhovoru.

Data, která vzešla ze zjednodušené formy obsahové analýzy jsme tzv. otevřeným kódováním, jsme roztřídili do jednotlivých oblastí a to: Oblast Společenství, Komfortu, Změny, Pohledu v čase, Smrti, Smyslu, Hry, Intimity. V těchto oblastech jsme se pokusili porozumět tomu, co účastníci prožívali v průběhu psycho-sociálních her.

Především je třeba opět zmínit fakt, že každý respondent prožívá prostředí kurzu i samotných her individuálně. Každá situace, každý moment ve hře evokuje v každém účastníku jiné emoce. Spojuje si je s jinými událostmi ve svém životě. Jsou zde tedy patrné dva rozměry. První jako rozměr, který se objevil v oblasti společenství lidí na kurzu. Ten zajišťuje bezpečné prostředí pro průběh hry. Druhý jako rozměr pohledu v čase, který spojuje děj hry s reálným životem. V praxi to znamená, že hru prožívá ve společenství lidí, kterým věří, ale příběh, který ve hře prožívá je zasazen do reálného života „venku“.

Dalším velkým tématem se stalo překračování, toho, co nejsem a zjišťování toho, kdo jsem. Situace ve hře může nabídnout rozličné okolnosti, do kterých můžeme být i v reálném životě ponořeni. Respondenti zde jasně popisují události, které je dovedli až na okraj zóny učení. Popisují, jak je možné se stát na chvíli ve hře někým jiným a pak zpětnou reflexí, která probíhá dlouhou dobu po kurzu, se ujišťují, kým být nechtějí. Jde o sebereflexi, která je (měla by být) součástí každodenního života, kdy právě práce z oblastí komfortu a diskomfortu může poskytnout člověku nedocenitelnou zkušenost.

To, že celkové zážitky z kurzu, kde hlavními pilíři jsou právě velké psycho-sociální hry, o kterých respondenti se zaujetím referovali, jsou velice intenzivní i po téměř dvou letech,

nám potvrzuje celou oblast změny. Kurz během 10 dní nemůže a ani se nesnaží změnit člověka od kořínku. Co ale může, je změnit vnímání jednotlivostí. O obou respondentů zazněla výpověď o změně v postoji k materiálnímu zabezpečení. Prvek skromnosti a jednoduchosti žití se objevil jako dostačující pro změnu. Jako by se zdálo, že ani velkých psycho-sociálních her nebylo zapotřebí. Minimálně je zajímavé, že zážitky z běžného fungování a z velkých her jsou reflektovány na stejné rovině významnosti.

Objevily se zde také velké oblasti smrti a vnímání v čase (práce s budoucností a přijetí minulosti). Respondenti reagovali na skutečnost obou podobně. Nelze přehlédnout překvapení nad pomíjivostí věcí minulých a vedle toho na zděšení a následné vyrovnání se s věcmi, s kterými se člověk osobně dosud nesetkal (např. smrt).

Možná je to zapříčiněno subjektivitou při naší vlastní interpretaci dat, ale oblast smyslu, která tolik ovlivňuje náš pocit štěstí a naplněnosti, se vyskytla na mnoha místech výpovědí. Respondenti zmiňují na vícekrát úvahy nad svou vlastní předurčeností, nad tím, kdo vlastně určuje, co je úkolem v tomto světě. Ukazují se rozmanitá chápání. Ukazuje se, že smysl našeho bytí nemusí nutně ležet v tom, v jak nemalém blahobytu si žijeme. Naopak. Pocity naplněnosti se objevují v nezištné pomoci druhému (Čarodějka) nebo v bezstarostném přežití v jen zdánlivě nebezpečném světě, ve venkovské krajině (Cesta k lidem). Důraz je kladen na přítomný okamžik, který může být ohraničen možným úmrtím.

Psycho-sociální hra se může stát vrcholným zážitkem kurzu, z kterého účastník čerpá inspiraci ve svém skutečném životě, ale také nemusí. Oblast hry poskytuje účastníku možnost se ponořit a být obohacen. Pokud k tomu svolí, pak se z instruktorů stávají postavy často až mýtických příběhů, z kterých hra čerpá. Účastník může žít hru neustále ve svém nitru. Respondenti sami upozorňují na možná rizika při hře a mají tendenci se sami bránit případným psychickým nehodám. Takové riziko je při hře stále a je jen na uvádějících, do jaké míry ho dokáží snížit na minimum. S tím souvisí i oblast intimity, kterou respondenti hodnotili poměrně rozporuplně. Na jedné straně vstup do intimních chvil ve skupině považovali za jakousi výzvu, ke které se musí nějak postavit a na druhé straně popisovali vcelku negativní pocity, kdy se cítili manipulováni a pokud by vše neprobíhalo v bezpečném prostředí, pravděpodobně by nikdy dané věci neudělali. Pocit intimity ale také umožnil prožívání bezpečí ve skupině, které věří.

Respondentka, která podobný styl zážitkových akcí již absolvovala, si hůře vzpomínala na průběh her. Ale zajímavým zůstává, že i po tak dlouhém čase je kurz stále živý a respondenti jsou schopni mluvit o zcela konkrétních prožitcích.

Výzkum ukázal, že hry, které byly zmíněny ve výpovědích respondentů naplnili své cíle (uvedené v popisu her).

Osoby, které jsme se rozhodli oslovit, byly ochotné sdílet své zážitky. Při provádění analýzy rozhovoru se ukázalo, že zvolená metoda vyhovovala respondentům a poskytla dostatek materiálu k následné analýze. Za hlavní nedostatek svého výzkumu považuji nejistotu při interpretování výzkumných dat, protože s výzkumnou metodou jsem neměl žádné zkušenosti z minulosti.

IV. Závěr

Moderní člověk má v dnešní době spoustu nejrozumnějších možností, jak se realizovat. I přesto spousta mladých lidí, kteří jsou již ve věku, kdy jejich rodiče zařizovali domácnost a plánovali nebo už měli prvního potomka, marně hledají smysl svého života. Pod neustálým tlakem médií a masové společnosti se člověku může stát, že ztratí půdu pod nohama a tím začne ztrácet sám sebe.

„Chce-li člověk obstát v záplavě podnětů, které přinášejí masová média, musí, co je důležité a co ne, jedním slovem: co má smysl a co ne. Na otázku po posledním smyslu lidského utrpení, lidského života už může být jen existenciální odpověď – neodpovídáme slovy, ale odpovědí je celá naše existence“ (Frankl, 1997, str. 18-19).

Říčan ukazuje cestu z pocitu vlastní výjimečnosti, kterou nám média častokrát účelně podstrkují. „Zemřu-li teď, zmizí něco nenahraditelného. Lidé, kteří mají celý život abnormálně silný pocit osobní důležitosti, trpí tímto strachem stále. Lépe jsou na tom ti, kteří si „vsadí“ na obyčejný život.“ (Říčan, 1990, str. 411). To nás odděluje od naší půdy pod nohama.

Na kurzech PŠL se téma smyslu života v osobním růstu objevuje a není to náhodou. Scénáře kurzů totiž také nevznikají náhodou, ale vždy vyjadřují i potřebu lidí v realizačním týmu a potřebu lidí vůbec. Kdyby tato potřeba neexistovala, nikdo z účastníků by se na kurzy nehlásil a nikdo by je ani neorganizoval. Momenty subjektivního absolutního štěstí a naplnění, „vrcholné zážitky“ (Maslow) mohou vyústit do stavu „plynutí“ (Csikszentmihayli), který se dostavuje ve chvíli, kdy se člověk zcela ponoří do činnosti, která ho vnitřně obohacuje. Aktivita, nabízející „vrcholné zážitky“, jsou příležitostí k osobnímu růstu; ovšem největší poznatky nemusejí nutně vzejít ze stavu plynutí či z „vrcholných zážitků“ (Franc, 2007, str. 27).

V úvodu práce jsme se ptali na možnosti využití konkrétních psycho-sociálních her pro facilitaci osobního růstu. V teoretické části jsme uvažovali nad fenoménem osobního růstu a zhruba popsali hlavní charakteristiky lipnických her i celého kurzu. Ve výzkumné části jsme provedli analýzu rozhovorů s dvěma respondenty a data rozdělili do oblastí, ve kterých jsme hledali odpovědi na výzkumnou otázku.

To, že mají psycho-sociální hry potenciál pro pozitivní změnu hodnot a postojů práce zcela potvrzuje. Do jaké míry a jakým způsobem nás aktivity na kurzu pozitivně ovlivní pro náš další osobní růst je jen na nás. Scénáře psycho-sociálních her nabízí rozmanité situace, které mohou účastníci zpracovávat a oni sami nebo „ono“ samo si vyberou, co zrovna pro svůj osobní růst potřebují. V rozhovorech se objevila spousta témat, která vypovídají o pozitivních změnách v postojích a hodnotách jako např. prožití solidarity, zlepšení vztahů v rodině, odbourávání předsudků o lidech, prožitky důvěry a intimity ve skupině.

Kurzy nabízí bezpečné prostředí pro realizaci psycho-sociálních her, ale je zde dostatek prostoru pro zpracování toho, co účastníci na kurzu zažijí? V jak dlouhém čase je třeba pracovat se silnými zážitky po kurzu? Zda není nedostatečné reflektovat mnohdy velice silnou zkušenost pouze ve společných reflexích na kurzu a není-li potřeba se zkušeností v rámci bezpečnosti zabývat i v delším časovém horizontu. To může být námět pro další výzkum.

Prázdninová škola Lipnice vyvíjí s pomocí dobrovolníků v řadách instruktorů metodiku, která je funkční. Nese své plody. Ovlivňuje lidské osudy a může člověku při účasti na kurzech pomoci v jeho osobním růstu.

Naše práce může posloužit i jako reflexe současným či budoucím instruktorům a organizátorům zážitkových akcí, kde se rozhodnou zařadit aktivity s psycho-sociální tematikou.

O rozměru lidského bytí si dovolíme na závěr uvést citaci z knihy Lékařská péče o duši:

„Celým člověkem je člověk vlastně jen tam, kde se zcela rozplývá v nějaké věci, kde je zcela oddán nějaké jiné osobě. A zcela sebou se stává tam, kde sám sebe přehlíží a zapomíná“

Viktor Frankl²⁷

²⁷ (FRANKL, 2006, str. 147)

V. Seznam literatury

- ATKINSON, R. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995. 863 s. ISBN 80-85605-35-X.
- FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. vii, 201 s. Edice aktiv a her. ISBN 978-80-251-1701-9.
- FRANKL, V. E. *Co v mých knihách není: autobiografie*. Brno: Cesta, 1997. 117 s. ISBN 80-85319-66-7.
- FRANKL, V. E. *Člověk hledá smysl: úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakl., 1994. 87 s. ISBN 80-901601-4-X.
- FRANKL, V. E. *Lékařská péče o duši: základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta, 2006. 237 s. ISBN 80-7295-085-1.
- FRANKL, V. E. *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta, 1997. 212 s. 80-7295-084-3.
- Gymnasion časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004. Praha: Prázdninová škola Lipnice. č. 2. 2004. ISSN 1214603X.
- HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HANUŠ, R. - CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HANUŠ, R. *Zlatý fond her II: Výběr her a programů připravených pro kursy Prázdninové školy Lipnice*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. 165 s. ISBN 80-7178-660-8.
- HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Budka Jiří, 1993. 297 s. ISBN 80-901549-0-5.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- JEDLIČKA, R. *Psychologická první pomoc v práci výchovného poradce*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2000. 97 s. ISBN 80-7290-035-8.
- JOHNSON, David W., JOHNSON, FRANK P. *Joining together: group theory and group skills*. Boston: Pearson Education, 9th ed., 2006. 651 s. ISBN 02-0545-373-2.

- KAUFMANNOVÁ-HUBEROVÁ, G. *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál, 1998. 96 s. ISBN 80-7178-203-3.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
- MRKVIČKA, J. *Knížka o radosti. Rozpravy o růstu a tvorbě osobnosti*. Praha: Avicenum, 1984. 169 s. ISBN neuvedeno.
- NEHYBA, J. *Koncept komfortní zóny a jeho podoba v kurzech osobnostního rozvoje*. Bakalářská práce. Brno: Filozofická fakulta MU. 2007. Vedoucí práce Mgr. Jan Kolář.
- NĚMEC, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. 119 s. ISBN 80-7315012-3.
- NIŠPONSKÁ, M. *Prijatie minulosti ako faktor osobného rastu*. Disertační práce. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie sav v Bratislavě. 2006. Vedoucí práce Prof. PhDr. Imrich Ruisel, DrSc.
- PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7367-353-6.
- PETRUŽELOVÁ, M. *Cíle a metody osobnostního rozvoje*. Bakalářská práce. Brno: Filozofická fakulta MU. 2009. Vedoucí práce doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.
- PLHÁKOVÁ, A. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006. 328 s. ISBN 80-247-0871-X.
- ROCHE OLIVAR, R. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. 209 s. ISBN 80-7158-001-5.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. 435 s. ISBN 80-7038-078-0.
- SKALICKÝ, K. *Po stopách neznámého Boha*. 3. vyd. Svitavy: Trinitas, 2003. 164 s. ISBN 80-86036-75-8.
- SÝKORA, J., *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-380-8.
- ŠINDLER, J. *Hledání paralel zážitkové pedagogiky a psychoterapie*. Diplomová práce. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity. 2004.
- ŠVARÍČEK, R. - ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VAN GENNEP, A. *Přechodové rituály: systematické studium rituálů*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. 201 s. ISBN 80-7106-178-6.
- VÝROST, J. - SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 404 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.
- Zlatý fond her I: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál, 2002. 155 s. ISBN 80-7178-636-5.
- ZOUNKOVÁ, J. *Zlatý fond her III: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál, 2007. 149 s. ISBN 978-80-7367-198-3.

VI. Seznam příloh

| | | |
|--------------|------------------------|----|
| Příloha č. 1 | Přepis rozhovoru | 67 |
|--------------|------------------------|----|

1. PŘÍLOHA Č. 1

PŘEPIS ROZHOVORU A

D (dotazovaný)

T (tazatel)

D: Můžu mluvit? Jak jsi říkal, že si to mám jako vybavit, ta už to hodně odeznělo. Už to jsou dva roky, že jo? Rok a půl vlastně. Tak jako vím, že to bylo hodně intenzivní, když jsem se vrátila. To bylo pro mě hodně takový zásadní a pak se zase staly různé životní věci, že mi to přijde, že to jako ty věci, který si z toho člověk odnesl, se navrství jako ty další, takže je těžký jakoby říct, co vlastně jako přesně máš z té tramtárie a co máš z nějakých jiných věcí. No ale je to jako zajímavý, protože já jsem, ještě než se pustím do těch velkých her, který si přesně nepamatuju. Ale já si pamatuju, že jsem z toho byla jako hrozně nadšená jakoby z toho kurzu a teďka nějak nedávno jsem se k tomu jako vracela a už jsem k tomu jakoby zaujímala jinej postoj. Že už mi to trochu jakoby nesesdlo. Občas, když to tak jako zpětně vidím, tak mi přijde, že to bylo jako takový hraní na city? A je pro mě otázka, jestli to někdy nebylo jako moc. Takový to vytváření té atmosféry, aby prostě byli hrozně lidi jako dojatí a aby to bylo jakože srdečný... Nechci říct, že to bylo falešný, to nebylo falešný, ale jenomže... mi to teď zpětně přijde, že to bylo jakoby moc... nevím.

T: A mohla bys konkrétně něco?

D: Třeba to, jak jsme odcházeli z Tramtárie na konci. Tak to bylo udělaný vlastně hrozně emotivně. Hudba, ceremonie a teď takový ty... se všema se objímáš a je to takový jako když jsi prožil tu dobu s těma lidma a vlastně si jakoby přistoupil... myslím si, že musíš jakoby přistoupit na tenhle způsob jakoby trávení toho času, že jo... protože někomu by to tam třeba vůbec nevyhovovalo třeba hrát tam nějaký hry a povídat si o sobě. Ale když to prostě přijmeš a je to zajímavý pro tebe, tak se ale hrozně rychle jakoby uzavřeš trochu do toho, že je ti tam dobře v té skupině a potom mi přijde, že jakoby trochu jednáš jinak, než bys pak jednal možná ve skutečnosti. Že ve skutečnosti by tě takováhle situace jako nedojala, aby tam poto jako půlka lidí brečela, že jo. Protože se s lidma jako vídáš na nějakých kurzech nebo seminářích, který jsou. Je to jako srdečný, milý ale prostě... ale není to ale udělaný tak, aby... a teď je pro mě právě otázka... jsem o tom tak přemýšlela, jestli to jako bylo účelem, aby takhle ty lidi pocitově rozložili a nebo jestli tak jako... protože oni s tím ty organizátoři musí počítat, ne?... že tohle je ten jako... oni to vědí, že to takhle bude, když tam pustíš hudbu a promyšleně tam prostě vedeš nějakou řeč a teď tam víš, že se ty lidi jako nějak spřátelili a tak... a to jako byla pro mě otázka, jestli tohleto, jak o tomhle prostě přemýšlet... ty organizátoři toho. Co je vlastně jejich cílem, no... toho kurzu. Jak právě vnímají ten osobnostně-sociální rozvoj. Protože pak jsem si občas říkala, že jakoby ty věci, co tam byly i co se teda týče těch velkých her hlavně... Takže to je vlastně už jakoby psychoterapie, že už se to dotýká, v některých momentech. Takže tam jako tak odkrývá se v těch momentech těm lidem různé osobní věci a je tam vytvořené nějaké bezpečné prostředí, takže se jako nebojí to skrývat. Tak jsem si říkala, že to jako...

T: Byl tam nějaký moment, kdy to jakoby přešlo do té terapie?

D: No třeba to... podle mě je to jako fakt psychotherapeutická hra... pro mě teda a ten labyrint světa. Podle mě se to už jako nedá úplně nazvat jako... já právě nevím... kde je hranice té

psychohry a jaký jsou teda ty mantinely, kde to už jako přerůstá v nějakou terapii ta psychohra... těžko říct no...

T: A k tomu labyrintu, co máš na mysli konkrétně.

D: Že mi přijde... byla to hrozně silná hra, protože když si to teda jako přijmul, tak...

T: A jak jsi to měla ty, přímo pro tebe?

D: Já už si to jako přímo nepamatuju, jak už je to dávno, ale jako vím, že mě to hodně zasáhlo, že tu hru si pamatuju skoro jako nejvíc... ne pamatuju si jako víc věcí, ale z těch velkejch her si pamatuju tohleto... že mě hodně dostala a hrozně se mi tma jako objevovali různý témata... jako osobní. Že už to bylo a teď... já si přesně nepamatuju, jestli tam... můžu ti říct konkrétní příklad... Pamatuju si, že mě tam jako hrozně dostalo, jak jsme tam... že jako jsme tam nějak... jak bylo to dětství... bylo tam nějak to dětství a byly tam nějaký takový zájmový... jakože jsme si jako mohli vybrat různý hračky a já vím, že jsem si tam jako furt hrála a pořád jsem měla pocit, že jako chci ještě tohle, tohle a tohle, ale přitom jsem si pak nestíhala hrát s těma ostatníma a hrozně rychle to plynulo a úplně se mi vybavil obraz jako prostě z mého dětství, jak jsem to měla taky tak, jak jsem chodila na spoustu kroužků a tak, ale přitom jsem se cítila jako osamělá... že vlastně... já jsem z vesnice, kde nebyly žádný děti, takže jsem prostě netrávila čas s těma vrstevníkama a je to takový silný téma pro mě jako i dodnes, že se s tím nějak vyrovnávám jako s tou samotou a s navazováním vztahů. A vlastně se to tam jako takhle objevilo a já jako nemám pocit... já si to pak přesně nepamatuju, ale mám jako pocit, že tam ještě jako pro mě neproběhla úplně dostatečná reflexe těch věcí po tý hře. Teď si tam teda přesně nepamatuju, jestli tam nějaký reflexe byly a to určitě byly... ale stejně mám jako pocit, že to ještě nebylo úplně dostatečně pro mě... ale to je jedno. Tak to je jeden moment, kdy pro mě to bylo takový jako, že se mi tam objevilo něco a bylo to jako takový silný, že to se mnou jako zamávalo a pak byl druhý moment a to bylo jak jsem... jak jsme tam hledali ty partnery jako a pak najednou přišel ten osud a dal mě dohromady s (účastníkem)... dal mě dohromady a já jsem si říkala: Ježkovy oči. To prostě je fakt člověk, s kterým já bych vůbec nemohla být v životě. Jako jsem si myslela, víš. A teď jsme tam tak jako byli spolu a já jsem si říkala: No to je v pytli. A teď tady s tím člověkem mám jako žít teda ten příběh fiktivní a pak se to nějak jako přehouplo, že vlastně to jako... že to jako nebylo úplně nepříjemný s tím člověkem být v té roli a já jsem se tam tenkrát hrozně... to bylo takový silný téma toho, že vlastně jsem, vlastně byla jako hodně vybíravá co se týče životních partnerů a tady mě to vlastně přišlo hrozně zajímavý v tom, že jsem si říkala, že vlastně jako můžu prožívat třeba jako spokojenej život i třeba s člověkem s kterým jsem si na začátku říkala, že s ním teda v životě nemůžeš být a že to teda jako bude příšerný a tím jak byl jako hodnej hrozně... a že mi jako... že jako všechno můžu a že jako si můžu tohle otevřít a tohle... že mě jako hrozně podporoval ve všem, tak že to vlastně jako bylo docela příjemný a vím, že ten život mi přišel, jako že byl fajn. Že to nebyl úplně jako třeba život, který bych jako... ten vysněnej, ale nebylo to jako nepříjemný. Tak to pro mě bylo jako hodně silný poznání. To jsem si fakt jako říkala, že vlastně... Ty nároky na toho partnera, že jsem si tam potom hodně jako řešila v sobě, že jsem to přehodnotila vlastně na základě i té hry no... Jakoby koukat nebo být jako takhle... přehodnotila ve smyslu být otevřená jako úplně jiným jako typům těch... já jsem byla vždycky vyhraněná na nějaký jeden typ chlapů ale teďka jsem si jako říkala: Vždyť vlastně tenhle ten (účastník)... nikdy bych to do něj neřekla a pak to vlastně bylo dobrý, no. Takže v tomhleto to bylo zajímavý, no... To bylo hodně zajímavý... přemýšlím... Já vím jako, když jsme se o tom bavili s víc lidma tak, že ta tramtárie... pro někoho to byl jako hrozně jako silnej... že mi přišlo, jak o tom mluvili jako že jim to otevřelo

oči a změnilo život... Tak to já jsem úplně neměla, protože jsem už zažila takovýhle různý akce a jezdila jsem na drobnější zážitkový akce. Takže jako, že by mě to jako úplně nějak změnilo život, to ne, ale vím, že jsem si tam hodně... že jsem se tam jakoby zharmonizovala... to si pamatuju. Že potom to léto, jak jsem se vrátila a já jsem jela vlastně potom rovnou do Liberce na nějaký kurz od školy a když mě tam moji spolužáci viděli tak úplně se mě ptali, co se mi stalo. Že jsem jako nějaká úplně nová. A já jsem říkala, že jsem byla na tramtárii a tak to vím, že všichni říkali, že se musejí kouknout, co to jako je, že prostě vypadám úplně jinak a hrozně vyrovnaně a tak. No a celý to léto bylo hrozně fajn a potom jsem jako byla i hrozně vyrovnaná, že jsem si to nesla v sobě, takovej jako klid, no. A já přesně nevím, z čeho to bylo... nevím. Že měl člověk jakoby čas přemýšlet o sobě. To mi přijde důležitý na tom kurzu bylo, no. Že jsme mohli o sobě přemýšlet a na druhou stranu tam byla silná podpora jakoby těch... že se to v reálu moc nestává, že by ses jako cítil tak bezpečně a tak jako opečovávaně na jednu stranu. Že vlastně nic není jako problém a to mi přijde... to bylo jakoby takový silný... že nic nebylo vlastně problém. Všechno se jakoby dalo zvládnout a tím jak jako nic nebylo problém... člověk zažívá různá ty situace, tak pak vlastně mu jako hrozně vzrůstalo to sebevědomí... jako to čistý... ne jako, že si o sobě moc myslí, ale že vlastně si říkal: Jo, tohle taky zvládnou. Tý jo, tohle vlastně taky zvládnou. Že vlastně jako nic není problém. Tak to pro mě asi bylo to největší. Takový to poselství, no... fakt, že jako nic není problém... no. A pak asi taková vnitřní radost. Že jsem jako potom měla takovou jako vnitřní radost z těch věcí okolo. Jako nevím, jestli jsme tam měli nějaký ty aktivity, který by směřovali... teď nevím... nějaký jako rozvíjení vnímavosti, ale vím, že jsem to potom jako nějak měla zvýšený, no.

T: A máš ještě nějaký ten moment v těch hrách, kterej...

D: A tak, co tam ještě bylo za nějaký ty větší hry, abych si to nějak propojila?

T: Kromě cesty k lidem třeba taková ta, jak tam byla čarodějka s chrastidlem...

D: To máš pravdu... cesta k lidem byla hodně dobrá. To musím říct, že fakt... jako že mě to hodně... že to pro mě bylo významný hodně, no. Že jsem si zkusila, že člověk může fakt vyjít s málem, vlastně s ničím. Hrozně jsem si... Mám v sobě občas jako vybudovanou nedůvěru k ostatním lidem jako na vesnicích. Ale jako já jsem z vesnice, ale možná právě proto, že tom tam je tak jako zabudovaný, že prostě ty lidi si záviděj a nic ti nedaj a stejně každý se kouká jen na svůj dům a plot. No a hrozně mě to překvapilo tenkrát. Víam, že úplně jsem si říkala: Tý jo, tak jako fakt žijem teda v nějaký dobrý republice, protože my jsme fakt nezažili ani jedno odmítnutí s tím (společníkem), když jsme šli. To pro mě jako byl hrozně silnej moment. Že jsem si říkala, že to je ještě dobrý. Tak to si pamatuju a pak... i to putování. Že se mi to fakt... tak proto taky teďka děláme ženskou pouť... tak v podstatě možná i z toho jsem vycházela, že je to dobrý. Že to putování jako v krajině... my jsme teda šli ve dvou, ale i v těch dvou to bylo jakoby zajímavý, že jako vždycky jsem chodila v nějaký skupině, že jsme chodili na vandry a tak a měli jsme třeba stan, jako že to nebylo, že bychom nic neměli a šli jsme... že jsme neměli mapu... že nemáš jako ty věci, který člověka jednak orientujou v té krajině a na druhou stranu se ti to jako lajnuje stejně jako... furt se ti v životě něco lajnuje... co máš udělat tak a tak. a že když máš tu mapu a stan, tak je jasný, že jako budeš spát někde jako takhle. Když máš mapu, tak se koukneš a něco si rozhodneš. A to právě tady nebylo, takže to mi jako přišlo hrozně objektivní a tak jsem si říkala, že to je tak skvělý... že si jako můžeš říct, že půjdeš doprava a tak jdeš doprava a doleva a jdu doleva a můžu jít prostě kamkoli a to mi přišlo fakt skvělý... hrozně zajímavý. A i ten moment, že vlastně jsi v té krajině a přitom si užíváš, že jsi, že jenom jsi a že někam jdeš a nevíš, kam. Že se jako nehoníš za nějakýma cílema. Já

vždycky, když někam jdu, tak já hrozně miluju mapy a hrozně mě to baví se prostě koukat do těch map a něco jako hledat, jak jsou na druhé straně ty vysvětlivky... hrad... tak tam půjdu. To jako taky takový hledání opěrných bodů. A jak my jsme šli s tím (spoluputujícím), tak my jsme tu krajinu neznali, tím pádem je možný, že jsme šli kolem nějakého hradu nebo něčeho a vůbec jsme tam nebyli a vůbec jsme to nevěděli a bylo to vlastně super, že jsme tam pak jednou šli a bylo to jako úplně jako zázrak, protože jsme tam tak jenom šli a došli jsme jen tak doprostřed lesa a tam najednou bylo úplně neuvěřitelná vesnice asi z deseti baráků... všechny roubený, opravený se svítilnama s nějakýma svatejma kapličkama a já jsem z toho... to je zázrak a to si pamatuju, že jsem si říkala, že to je fakt dobrý... že fakt to vedení je dobrý... vedení shůry. Takže to bylo pro mě fakt silný jakože tohle ta pout' a tel labyrint světa bych asi označila za jako asi nejsilnější pro mě, že jsem si tam jako nejvíc uvědomila a že do dnes si na to jako vzpomenu... na ty momenty z toho. A fakt ta pout' mi hrozně přišla hrozně zajímavá v tom... jako být otevřenější vůči všemu... že tím, jak člověk nemá ty věci, tak vlastně je jako přirozeně otevřenější... ono mu jako nic jinýho nezbyvá, takže to je jako obrovská škola... když má člověk ten spacák tak to ještě to... ale kdyby měl člověk ten stan nebo dostatek peněz, tak už to to uzavírá podle mě, protože by si to jako sám odchodil, ale když nic nemáš, tak musíš za těma lidma. A hodně se mi tam objevoval motiv jakoby poutníků, jako ten dávnej historicej... jako že jsem to viděla hrozně jako jaký to mohlo být, když ty lidi museli někam takhle putovat někam a neměli ty prostředky... tak to fakt bylo pěkný, no.

A co se týká tej čarodějnice, tak já... mě to jako nějak nezasáhlo

T: A jak to pro tebe probíhalo?

D: Jako co si z toho pamatuju? Vím, že tam byly jako nějaký ohně nebo jeden oheň v noci. Tam byly nějaký destičky... nějaký kruhy... měli jsme tam plnit nějaký ty úkoly, ale už si jako nevybavuju, co. My jsme měli nějakou svíčku a tu jsme měli nosit a on nám ji mohl jako sfouknout, když se hejbem a ostatní nás mohli jako zachránit zapálení té svíčky a my jsme mohli pak zase obžít. Když se to stalo jako po druhým tak jsme asi umřeli, teď nevím. Nepamatuju si z toho, že bych z toho měla nějaký pocit zásadní. Kdyby si mi to nepřipomněl, tak bych si vůbec na to nevzpomněla na tu hru.

Je nějaká hra, na kterou by sis vzpomněla, aniž bych ti ji připomněl?

D: Kromě toho labyrintu? Pamatuju si na běhání. Na to běhání těch kroužků, ale to není psychohra, že jo... Jak jsme měli běhat a jeden vždycky psal ten vzkaz... já vůbec nejsem moc sportovní typ, ale vím, že tam mě to hrozně bavilo běhat. Já si na to občas vzpomenu, když jako běžím... mě to tam hrozně fascinovalo, ta možnost toho pohybu... po dlouhé době jsem jako cítila hroznou radost z toho, že jako běhám. Že to jako bylo hrozně příjemný. a taky to překonání toho, že vlastně si člověk řekne, že už nemůže a potom stejně mohl ještě běžet... Že to bylo fakt hrozně zajímavý v tomhle. To, že jako můžeš fakt víc, než si myslíš. Tak to bylo zajímavý a pak to s těma batohama, jak jsme běhali... tak to vím, že mě hrozně prudilo... Hlavně asi pro to, že bylo hrozný horko, s tím tu hru mám spojenou a že... nějak se mi tam nepodařilo najít nějaký smyslu toho běhání. Přitom běhání, to by člověk mohl říct, že překonává hranice, ale tam vím, že to míšilo s nějakým spíše negativním pocitem než oproti tam tomu. A pak ty dopisy, který jsme jako měli dostat, vím, že mě jako zvýšily můj negativní pocit, protože ten třetí dopis, co mi měla kamarádka poslat, mi neposlala a já jsem si říkala: To jsem si mohla myslet, zrovna taková možnost, kdy mi může někdo něco takového napsat a teď prostě mi to nenapsala. A vím, že to tenkrát bylo i... jeden dopis byl od mě sestřenice, se kterou jsme bydleli tady v Praze, ale měli jsme... jsme jako nejlepší kamarádky, ale když jsme spolu bydleli ty dva roky, tak to byly asi nejbližší naše roky v tom vztahu kamarádkým,

protože jsme jako nějak... prostě to bylo blbý to bydlení a ona to tak jako těžce nesla a ten dopis byl takovej jako vlaštovka naděje, jako že to bude tak nějak lepší... Na jednu stranu mě to jako potěšilo, ale na druhou stranu jsem jako... bylo to takový silný ty dopisy, no. Vím, že jsem z toho jako měla takovej smíšený pocit. Že na jednu stranu právě to bylo jako takový milý, že mi ty lidi napsali, ale na druhou stranu tím, že tam psali jako nějaký intimní... o nějakých intimních vztazích... takový ty... jak to máš mezi tím člověkem... tak to bylo takový jako trochu nepřírozený... že vím, že by mi tohle nikdy ten člověk neřekl... že mi to vlastně nikdy neřekla jako do očí a pak mi to jako napsala v tom dopise. Takový jako že dobrý, ale na druhou stranu ježkovy oči. Ale bylo to zajímavý. Byl to zajímavý způsob. Třeba u těch rodičů, jak jsme tam měla... od mamky mě nic jako nepřekvapilo, protože si jako píšeme a máme dobrý vztah, že mě to jako nějak nepřekvapilo, co mi tam psala, ale vím, že jsem si říkala, že to je jako hrozně pěkný, že třeba ty rodiče některý... prostě by je nikdy nenapadlo napsat svému dítěti dopis a třeba mu ho ani nikdy nenapsali, když to dítě bydlí s nima. To jsem si jako říkala, že jak jsem tou dobou ještě vedla turisták a tam jsme měli 14-16... tak jsem si říkala, že by to bylo jako zajímavý, něco takovýho udělat, aby jim rodiče napsali dopis, kterej oni jako nějak najdou při nějaký hře a budou si ho moct přečíst jako... že to je jako zajímavý i pro ty rodiče, který se tý hry jako nezúčastní přímo, že mají možnost něco napsat. A ještě mi přišlo... já nevím, jak bylo přesně to zadání... že bylo asi nějak volný a přišlo mi to jako dobrý, že máš jako. Napište dopis prostě svému dítěti a teď musíš hrozně jako přemýšlet podle mě, co tam jako napíšeš... že jako nevíš vůbec, když nikdy nepsali dopis, tak jako co tam napsat. V tomhle mi to přijde hrozně zajímavý. Jako ta dopisoidní forma. Ale vím, že jsem si tam jako tenkrát říkala, s tím divným pocitem, že to je super ty dopisy, ale že bych jako chtěla... já jsem psala hodně dopisy... hodně o tom, co bych jako člověku neřekla a že je to trochu divný, když píšu tomu člověku něco takhle intimního, ale pak třeba mu to nikdy v životě neřeknu. Že mi to přijde jako takovej rozpor, že jsem si říkala, že od té doby... nebylo to jenom tím způsobený, ale že většinou, když chci někomu něco říct, tak mu to říkám přímo... že mu to nepíšu. Že mi to přijde trochu jako zvláštní v tomhle... Protože, když jsem se pak jako sešla s tou mojí sestřenicí, tak já jsem z toho měla takovej jako... jak jsme tam ještě před tím měli takové to vrhnutí v tom vztahu a ona mi najednou psala takovej otevřený dopis, tak já jsem nakonec jakoby měla trochu problém, jak to jako... jestli se jako máme o tom bavit o tom dopise nebo jako co? Tak to byla taková výzva jako. Už nevím, jak jsme to jako tenkrát jakoby pojali, ale tohle vím, že tam bylo.

Ještě tam jakoby bylo něco, ale už si nevzpomínám. Akorát na ty sedánky si ještě vzpomínám. To mi přišlo vtipný, protože jsme to hráli vždycky s tím oddílem a já hrozně jako miluju takovýhle vorváčky, takže já jsem byla ve svém živlu, hrozně mě to bavilo a vždycky jsem si říkala: Ještě víc do toho, ať je to úplně hrozný. Tak to bylo zajímavý. Ale teď mě ještě tak napadá, že pro mě bylo jako hrozně zajímavý, a dodnes teda nevím, co si o tom teda myslet. Jak jsme šli ten puťák a potom jak jsme v tom lomu, jak jsme se tam měli svlíkat a plavat tam. A já vím, že to bylo hrozně zvláštní pro mě. Že jsem jako docela stydlivej člověk a částečně jako i docela puritánskej, bych řekla v tomhle ohledu. Takže jako svlíkat se tam a jako jít tam úplně s cizíma lidma, to se jako všichni zbláznili, ne... fakt mi to přišlo, že jsem tady jako v nějaký partě šílenců, ještě takhle na začátku (kurzu). Ale chápu, proč to jako zařadili... že to prostě jako bylo fakt takový jako natvrdo otevření... a vlastně tam nikdo nebyl nucený, ať tam chodí nahej, že jo... Ale taky mi přišlo, že to byla taková jako dobrá provokace zkusit si něco jako překonat a nebo naopak si zachovat ten svůj postoj... se k tomu nějak postavit, no...

T: Cos tam ty prožila?

D: Já jsem se cítila být trochu zmanipulovaná... tím, že jsme se neznali... jsem si říkala, že jako všichni jdou, tak tady přece nebudu jako jedinná tam prostě jako nepůjdu nebo půjdu úplně v oblečení? A hodně to bylo zajímavý právě v tom, jak člověk se nechá prostě strhnout. Protože já jsem tam jako nešla... pak jsem se svlíkla asi do půlky, ale pak jsem si říkala, že vlastně... ale já bych to nikdy neudělala normálně. Takže to bylo vlastně jenom jako vyhecování. No, vyhecování... nikdo nic neříkal, ale jakoby tou prostě aktivitou nebo tím... a taky asi tím, že to bylo jako na začátku toho kurzu, tak si říkáš: No tak takovýto, a teďka se jako nesvlíknu a potom jako si budou myslet něco a že jsme jako na začátku a teď si tam jako oškatulkuje toho člověka někam... takovýdle jakoby hloupý předsudky, který tam ale právě zajímavě v takovýhle věci vyvstanou. Tak to bylo jako zajímavý. Já vím, že jsem z toho jako neměla žádný dobrý pocit, že jsem to udělala. Fakt mi to nepřišlo, jako že jsem něco překonala. Takový smíšený...

T: A celkově ta intimita na kurzu?

D: Mně přišlo, že tam bylo akorát... no, docela bylo jako vidět, co se týče tohohle... svlíkání. Ale jinak jsem si myslím, že tam... Právě to je taky zvláštní. Já jsem o tom pak přemýšlela, právě jsem si říkala teď nějak nedávno: Ježkovy oči, to bylo fakt úplně úchylný; my jsme se tam normálně jako svlíkali před sebou prostě... to bych v životě neudělala, jo. No a tam my to nějak jako nepřišlo. Tam dokonce, tam mi to nepřišlo a pak... pak nějak jak jsme se tam občas tak jako myli kolektivně, tak mi to přišlo i jako... tam jsem se jako překonala nějaký jako svoje... limity. Že tam mi to nepřišlo divný... tak jsem si říkala, že to vlastně je to docela jako v pohodě a nic to není. Ale já si myslím, že to bylo fakt tím specifikem toho kurzu. Ted' si nedovedu představit, že bych někam přijela a tam jsem se před někým svlíkala, jo. To bych si připadala jak magor. No.. Ještě chceš něco vědět?

T: Já ti moc děkuju...